Periódico mensual
Mayo 2014
Qollasuyu
Bolivia
Año 8
Número 93
Edición electrónica



El manejo del discurso indígena en Bolivia.

En Bolivia, y en el resto del continente americano, el discurso indígena ha sido reemplazado por un discurso colonial, cuyo máximo logro es hacer creer que realmente se trata de un discurso indígena.

Los militares y la descolonización

Las FF.AA. estarían ya descolonizadas pues la casta que la dirige habría aceptado colocar la wiphala al lado de la tricolor boliviana.

La protesta pública de suboficiales y sargentos de las FF.AA. ha desnudado la insolvencia histórica del actual gobierno en el tema de la descolonización.

Son varios días que centenas de estos militares manifiestan su protesta, mediante movilizaciones y marchas públicas que contaron con el apoyo ciudadano, incluso de organizaciones como las Bartolinas y los Ponchos Rojos, consideradas sujetas al control gubernamental. Las protestas han motivado que, hasta ahora, más de 700 militares sean dados de baja.

Suboficiales y sargentos piden la descolonización en las FF.AA., exigiendo que cese toda forma de discriminación y segregación. En efecto, como buen pilar del sistema colonial, en las FF.AA. de Bolivia existe una pirámide de poder cuya cúspide está ocupada por personas racial y étnicamente distintas a las que representan su base. Jefes y oficiales son criollos y *q'aras*. Mientras que la tropa son *indios*, de color bronceado y de procedencia eminentemente popular y rural.

Los criterios de admisión al Colegio Militar, en el que se forman los altos mandos, tienen componentes discriminatorios. "Hasta ahora no hay un general Mamani", todos son "de buena presencia", ilustran denuncias al respecto. Si algún "moreno" se empecina y logra ingresar en esa institución, el sistema se ocupa rápidamente de hacerlo desertar. Para los de extracción indígena existen las Escuelas de Clases. Así, una parte de la población puede aspirar a ser oficiales, y otra únicamente suboficiales y sargentos. En consecuencia, uno de los pedidos de los que protestan es que no se cierren posibilidades de estudio y de ascenso por criterios étnicos y sociales, como sucede actualmente; es decir, que se descolonicen las FF. AA.

Esta tarea pone al desnudo el error de Evo Morales y del MAS respecto a la descolonización, entendida como algo simbólico y subjetivo. Las FF.AA. estarían ya descolonizadas pues la casta que la dirige habría aceptado colocar la wiphala al lado de la tricolor boliviana en los uniformes militares. El asunto es más complejo y pone al gobierno al borde del descrédito total, pues es sabido que depende del beneplácito de los Altos Mandos para perseverar en el poder. Ello le obliga a soslayar y conservar lo que, en un súbito acceso de conciencia, estaría obligado a transformar.

Las FF.AA. son una institución capital, pero como otras han sido concebidas como bastión colonizador. Su trabajo hacia el indígena consistió en subordinarlo matando su amor propio, volviéndolo respetuoso al poder que lo humilla tenazmente. Existe ahora contestación, pero parece haber logrado su objetivo al menos con nuestro presidente aymara, en particular si nos atenemos a sus repetidas declaraciones y reverencias a esa institución. Descolonizar la sociedad debe empezar, en consecuencia, por descolonizar la mente, empezando por la de nuestros principales mandatarios.

Ilustración tapa: Composición a partir de elementos tomados de la red.



Depósito legal 4-3-116-05

e-mail: info@periodicopukara.com

www.periodicopukara.com

Teléfonos: 71519048
71280141

Calle México Nº 1554, Of. 5
La Paz, Bolivia

Director:
Pedro Portugal Mollinedo

Comité de redacción:
Nora Ramos Salazar
Daniel Sirpa Tambo
Carlos Guillén

Colaboran en este número:
Godofredo Arauzo
Felix Willka
Pablo A. Landeo Muñoz
Crescencio Chamani Mareño
David Ali Condori
Carlos Macusaya Cruz

Tupac Amaru engendró la Revolución Francesa

*Dr. Godofredo Arauzo**

Para adquirir identidad nacional hay que conocer nuestra historia; conocemos la historia oficial más no la historia real, que empieza a reescribirse. El 4 de Noviembre de 1780 se inició la revolución de José Gabriel Condorcanqui Noguera, Túpac Amaru, con el apresamiento y posterior ejecución del corregidor sanguinario Antonio de Arriaga; que resquebrajó los cimientos del imperio español en las Indias y trazó el camino de la independencia de América Latina.

En mi patria, PERÚ, José Gabriel Cordorcanqui Tupac Amaru engendró la Revolución francesa al decretar la abolición de la esclavitud el 16 de Noviembre de 1780 en el Santuario de Tungasuca; en Estados Unidos fue Abraham Lincoln en 1863 y en Perú Ramón Castilla en 1854: 83 y 74 años después de Tupac Amaru. Por derecho histórico y de justicia a Tupac Amaru debe darse la paternidad de la abolición de la esclavitud en el mundo, Perú y de la Revolución Francesa. En la decisión de abolir la esclavitud está sintetizada la igualdad, fraternidad y libertad de la Revolución Francesa; del mismo modo sirvió de estímulo e inspiración para la redacción de las obras de Juan Pablo Vizcardo y Guzman, Pablo de Olavide; así mismo sirvió de inspiración a San Martín para la liberación de Argentina, Chile y Perú y es el primer precursor de la emancipación de América Latina. Personalidades contemporáneas lo comparan con Cromwel, Robespierre y Jorge Washington. Era persona hábil e instruida; doctor en derecho canónico, teología y civil, con cultura política, políglota, dominaba el castellano, latín, quechua, aymara y otros idiomas. Su cultura se aprecia en el oficio que le envía a Areche el 5 de Marzo de 1781. En un párrafo escribe: «Un humilde joven pastor rústico con el palo, la honda y la providencia divina libertó al infeliz pueblo de Israel, del poder de Goliat y Faraón; la razón fue las lágrimas de estos pobres cautivos dieran tales voces de compasión, pidiendo justicia al cielo, que después de cientos de años salieron de su martirio y tormento para la tierra de promisión; más ¡ay! que al fin lograron sus deseos, ¡aunque con tanto sufrimiento y llanto!... Más nosotros infelices indios, con más suspiros y lágrimas que ellos, en tantos siglos no hemos podido conseguir algún alivio; será la razón porque el Faraón que nos persigue, maltrata y hostiliza no es uno solo, sino muchos, tan inicuos y de corazones tan depravados como son los corregidores, sus tenientes, cobradores y demás corchetes. hombres diabólicos y perversos, que presumo que nacieron del lúgubre caos infernal y se sustentaron de los pechos de arpías más ingratas, por ser tan impíos, crueles y tiranos; a los Nerones y Atilas, de quienes la historia refiere sus iniquidades y de sólo oír se estremecen los cuerpos y lloran los corazones».

Se movilizaba sobre un caballo blanco son su séquito y capellán y en los pueblos era recibido por los curas con capa de coro; cruz alta y palio. La preparación de la rebelión duró cerca de 10 años, movilizó más de 100,000 soldados en una extensión de más de 1,500 kilómetros; se movilizaban las personas con pasaportes o salvoconductos otorgados por su lugarteniente y esposa Micaela Bastidas y su apelativo familiar era CHEPE. La respuesta a Areche, su encarnizado torturador: «Tú por opresor y yo por evitarlo, merecemos la muerte» sintetiza su personalidad. Antonio de Areche le hizo justicia al informar al Ministro de Indias el 30 de Abril de 1781: « Es de un espíritu y naturaleza muy robusta y de una serenidad imponderable". Contestaba a sus verdugos: «Que no diría a nadie la verdad, aunque le sacasen la carne a pedazos»: cumplió su palabra.

El objetivo de la revolución de Tupac Amaru no era anexar territorios sino eminentemente social y económico: abolir la esclavitud, la mita, repartimientos, obrajes, la desaparición de los corregidores; en síntesis: anticolonial, antiesclavista y anti feudal, único en el mundo. Donde firmó Tupac Amaru la abolición de la esclavitud debe levantarse un altar antiesclavista, debe corregirse la omisión histórica de no aceptar que fue el primero en abolir la esclavitud en el mundo y en el Perú, considerarle primer precursor de la independencia de América Latina y padre de la Revolución Francesa. Más tarde que nunca se hará realidad.

Las metas de este movimiento siguen vigentes; terminará cuando tengamos un gobierno que trabaje por el desarrollo de los peruanos y ningún niño duerma sin comer un pan: cuando exista justicia. La gloria de José Gabriel seguirá creciendo como crece la sombra cuando el sol declina.

Lewin B. La Rebelión de Túpac Amaru, 1957,
Valcárcel CD. Túpac Amaru, 1970,
Hernández R. Precursor y Rebelde Túpac Amaru, 1969
Bonilla J. La Revolución de Túpac Amaru, 1971,
Valcárcel CD. La Revolución de Túpac Amaru, 1973,
Sivirichi A. La Revolución Social de los Tupac Amaru, 1979,
Vega JJ. José Gabriel Túpac Amaru, 1969

* Email: godo_ara@hotmail.com



Controversia:

Central nuclear en Bolivia: Carta abierta a Evo Morales

Querido Evo Morales,

Querríamos subrayar, en primer lugar, que los que firman esta carta se sienten profundamente amigos del pueblo boliviano y valoran las medidas que tu gobierno desarrolla desde hace años por el bienestar del pueblo, en favor de la recuperación de los recursos naturales, por la justicia social y la redistribución de la riqueza; igualmente apreciamos la labor personal y de tu gobierno a favor de la protección del medio ambiente, por la institución del Día de la Madre Tierra, contra la explotación de los recursos alimenticios para otros fines. Además, luchamos por años en nuestros países como a nivel internacional, en contra de la energía nuclear con fines militares y civiles.

En esta óptica, como amigos, hemos quedado muy asombrados, hace algunos días, por el anuncio de la voluntad de tu gobierno de encaminar un proceso para construir una central nuclear en Bolivia.

Consideramos esta decisión muy equivocada y buscaremos, en pocas líneas, explicar el por qué, quedando a disposición para ayudar y profundizar. Nos expresaremos en términos necesariamente esquemáticos, pero deseamos que nuestras consideraciones abran un debate en toda la sociedad boliviana, abierto, obviamente, también al debate y comparativa con posiciones diferentes de las nuestras, a lo que estamos listos y disponibles a dar toda nuestra contribución.

1) ¡La energía nuclear es una elección sin vuelta, y sin salida! Ata para siempre las manos a un país que la emprende: nadie sabe con precisión los costos para desmantelar una central nuclear, quizás comparables a los de su construcción; nadie ha encontrado una solución para los desechos radiactivos, que constituyen una herencia pesada, cara y peligrosa durante cientos o miles de años.

2) La idea de adquirir con la energía nuclear una autonomía y una independencia energéticas es ilusoria y falsa: no sólo también el uranio es un recurso agotable (las previsiones más atendibles prevén su agotamiento dentro de un siglo) pero los suministros de combustible nuclear para alimentar una central son monopolio de pocos países muy potentes.

3) Los costes necesarios para encaminar un programa nuclear son muy superiores a los de cualquier otro aparato energético, el coste presupuestado de un reactor nuclear de potencia ronda hoy entre los 8-10 mil millones de dólares; los tiempos de construcción son imprevisibles. Hay, por fin, enormes costes para realizar las infraestructuras —industriales, técnicas, sanitarias, etcétera— y formar personal apto, que quedan extremadamente especializados solamente para este sector.

4) La seguridad de una central nuclear es un mito, alimentado por sus partidarios y empresarios, pero desmentido clamorosamente por los hechos: la historia de medio siglo de esta tecnología enseña que hay que esperar un accidente de gravedad excepcional cada pocos años. Las consecuencias de un accidente nuclear grave son mucho peores que las de cualquier otro accidente. ¡Los peligros, los daños y los costes de los accidentes de Fukushima durarán décadas!

5) Lo nuclear está peligrosamente sometido al riesgo de atentados terroristas, y comporta una militarización del territorio.

6) La producción de energía nuclear está en fuerte bajada en todo el mundo, y es previsible que también lo será la construcción de nuevas centrales y el número total de centrales activas.

7) Lo nuclear, en el planeta Tierra, es la forma de energía más «contranatura»: la naturaleza la utiliza en las estrellas pero en caso a través de la fusión y no de la fisión, mientras sobre la Tierra tiene una existencia de lo más episódica y completamente marginal.

8) Hay una unión estrecha y no eliminable entre nuclear civil y militar. Las condiciones materiales y las técnicas de base son las mismas; el plutonio es el "explosivo» nuclear ideal, y es producido en cadena durante la reacción en un reactor.

Estos argumentos nos parecen suficientes para decidir invertir los recursos y las potencialidades científicas del pueblo boliviano en una dirección más constructiva y previsora, en primer lugar hacia las energías renovables en las que vuestro país es rico. Tal desarrollo proveería, infinitamente, más energía, bienestar, autonomía y puestos de trabajo que cualquier proyecto nuclear.

A la espera de una segura respuesta de tu parte y listos para proveer los detalles científicos de nuestras afirmaciones, te saludamos y abrazamos con cariño y consideración.

Anna Polo, *Mundo sin Guerras y sin Violencia, Italia*

Olivier Turquet, *editor jefe de Pressenza Italia*

Angelo Baracca, *Profesor de Física, Universidad de Florencia, Italia*

Mairead Corrigan Maguire, *Premio Nobel por La Paz, Irlanda*

Tony Robinson, *vocero internacional de Mundo sin Guerras y sin Violencia*

Dr. Carlos Vassaux, *USA*

Dr. Jouni Ylinen, *Finlandia*

Ira Helfand, MD, *USA, co-Presidente International Physicians for the Prevention of Nuclear War, receptor del Premio Nobel por La Paz en 1985*

Claudio Giangiacomo, *abogado, Italia*

Nnimmo Bassey, *Health of Mother Earth Foundation (HOMEF), Nigeria*

Roberto Renzetti, *Profesor de Física, Facultad de Ingeniería Mecánica de Roma Tre y escritor, Italia*

People for Nuclear Disarmament, *Australia*

Human Survival Project, *Australia*

Dr. Scilla Elworthy, *Fundadora de Oxford Research Group y de Peace Direct, Miembro del World Future Council, Reino Unido*

Giorgio Parisi, *Profesor de Fisica, Universidad de Roma I, La Sapienza, Italia*

Romi Elnagar, *autor de "Fukushima: Meltdown on the Ring of Fire" in Green Horizon, USA*

Alice Slater, *Global Council of Abolition 2000, USA*

Dr. Anthony Gronowicz, *Partido Verde, USA*

Salvatore Fanara, *USA*

Jane Milliken, *USA*

Rachel Clark, *USA*

Bruce K. Gagnon, *Coordinador de Global Network Against Weapons & Nuclear Power in Space, USA*

Pauline Tangiora, *Miembro del World Future Council y di Earth Council, Nueva Zelanda*

Dr. Gerson Lesser, *USA*

Debbie Peters, *USA*

Prof. Francesco Bottaccioli, *Fundador y Presidente de la Sociedad Italiana de Psiconeuroendocrinoimmunología. Dirección y Profesorado Máster en «PNEI y la ciencia de la atención integrada» de la Universidad de L'Aquila, Italia*

Roberto Romizi, *presidente de Médicos por el Medio Ambiente - ISDE Italia*

Tahia Devisscher, *Reino Unido*

Yukari Saito y Gerard Blaylock, *Fundadores del Centro de Documentación «Semillas bajo la nieve» Pisa, Italia*

Prof. Jürgen Renn, *Director del Instituto Max Planck Institute para la Historia de la Ciencia, Berlín, Alemania*

Dr. Celestino Panizza, *Presidente ISDE Brescia, Italia*

Paola Manduca, *ISDE, Italia*

Paul Larudee, *Free Palestine Movement, USA*

Giuseppe Masera, *ISDE, Italia*

Giuseppe Miserotti, *ISDE Emilia-Romagna, Italia*

Pedro Portugal Mollinedo, *director del periodico Pukara, Bolivia*

Pol D'Huyvetter, *Mayors for Peace, Brasil*

Giorgio Ferrari, *Italia*

Paolo De Santis, *Profesor de Física, Universidad de Roma 3 - Alternativa, Italia*

Luisa Memore, *presidente ISDE Torino, Italia*

Giuseppe Vitiello, *Profesor de Fisica Teorética, Universidad de Salerno, Italia*

Antonio M. Calabrò, *Ingeniero investigador aeroespacial, Italia*

Marco Caldiroli, Luigi Mara, Chiara Rodeghiero, Fulvio Aurora, Maurizio Marchi, Patrizia Gentilini,

Antonio Valassina, *Medicina Democratica, Italia*

Kate Hudson, *Secretaria General de Campaign for Nuclear Disarmament (CND), Reino Unido*

Patrick Boylan, *NoWar-Roma, Italia*

Pax Christi Metro New York, *USA*

Nelson Arias Ávila, *fisico, PhD, Colombia*

Takao Takahara, *Profesor de politica internacional y estudios sobre la paz, Facultad de Estudios Internacionales, Universidad Meiji Gakuin, Japón*

Gabriella Filippazzo, *ISDE Palermo, Italia*

Lee Hsiujung, *Vice Secretario General de Taiwan Environmental Protection Union, Taiwan*

N.d.e.: Al origen de esta carta están científicos y activistas italianos. Fue rápidamente secundada a nivel internacional. Se la entregó en Secretaría del Ministerio de la Presidencia el 27 marzo, hasta el cierre de edición no tiene respuesta. Para mayores informaciones y/o adhesiones, escribir a Olivier Turquet: <olivier.turquet@gmail.com>

Sociología risueña:

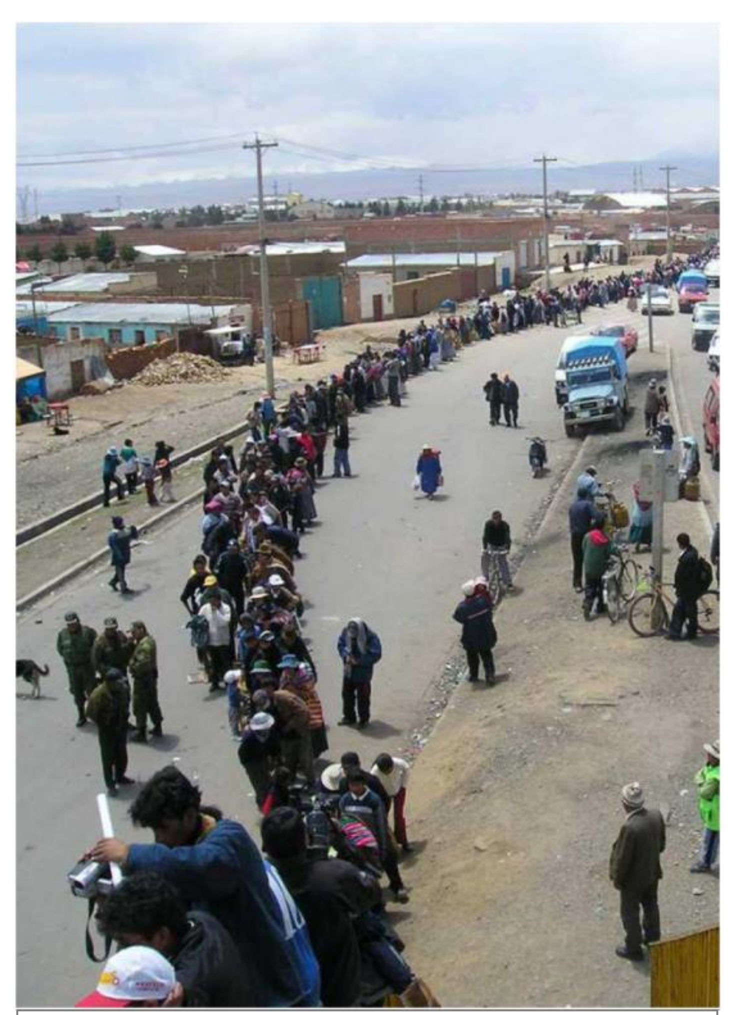
El pequeño «bissniss» de las colas

Felix_willka@gmx.es

En Bolivia —país situado en el continente de los vivos, Sudamérica— una de las industrias más desarrolladas, es la de aprovechar, para el bien personal, los malestares originados en las impaciencias y las necesidades de otros. La materia prima del enriquecimiento de unos cuantos y la gratitud de miles, nace mediante generación espontánea, en un fenómeno social de costumbres conductistas, expresadas en formaciones uní-lineares de espera, denominadas *colas*. Se hace colas para todo. Para pagar impuestos, resolver un conflicto judicial, ingresar a un hospital, comprar entradas para algún espectáculo, en fin. ¡Para todo! (En Bolivia existe el Internet, pero, por razones hasta ahora no aclaradas, nadie lo usa para evitar las colas. Este hecho está siendo investigado por varios científicos, entre ellos especialistas del "Center for research of animal enigms"). Y por supuesto, como hacer una cola es perder el tiempo miserablemente —aunque muchos creen que están haciendo algo lógico y hasta tal vez loable—, algunos intentan colarse. Pero, estos intentos son medio suicidas. Si lo descubren colándose y usted es sólo un principiante impaciente —y están por ahí ciertas doñas—, mejor encomiende su miserable alma al Padre Eterno, porque en Bolivia se lincha a una persona por cuestiones mucho más nimias. Es así que en esta cultísima sociedad, para mantener la disciplina y conservar la vida de los imprudentes en el afán de evitar las avivadas de las coladas, algunos de sus eximios y nobles ciudadanos, imbuidos de un alto valor civil, conocimientos arcanos y de unas necesidades económicas imperecederas (¡perennes!) han desarrollado toda una técnica, altamente funcionarizada y magistralmente enmascarada, como iniciativa espontánea-popular, técnica, que ha logrado el grado de misticicidad de las Ciencias Egrias o de la Magia Negra, conocimiento que se lo adquiere de manera camuflada tan solo en alguna que otra escuela sindical.

Por todo ello, creo llegado el momento de dedicarle unas cuantas líneas, —humilde homenaje anónimo—, para dilucidar su trasfondo ideológico, su raíz histórica, su proceso evolutivo y tantear en un futuro sus posibilidades de institucionalizarse, enraizarse mucho más en nuestra cultura ancestral, para así poder entrar en el acervo de una de las contribuciones más lucidas, no sólo de Bolivia, sino de nuestro Continente todo, al Patrimonio Intangible de la Humanidad.

Lo lógico hubiera sido que hablemos de colas de memorable y añeja tradición, como ser la cola ante las oficinas de identificaciones o de alguna otra oficina estatal. Pero yo, cómodo, prefiero hablar tan solo de una, a la que pude observar, día a día. Y como la seriedad científica exige cierto grado de aseveración, me referiré a una, que en mi modesto criterio es una de las colas más interesantes, que vi. La cola, a la que me refiero, es la que se hacen padres empecinados tras cupos en unidades educativas, para que sus hijos estudien en tal o cual establecimiento. En dos unidades educativas situadas frente a mi puerta he logrado constatar los siguientes fenómenos: Exactamente una semana antes de que se inicien las clases un grupos de personas, supuestamente padres de familia estaban sentados en unas estrechas gradas, frente a uno de esos establecimientos. Se reunía con toda calma, bajo el sol de la mañana, a "deliberar" acerca del "modus operandi". El primer paso que dieron fue, presentarse entre sí y someter a cada uno de los futuros "dirigentes" a un celoso examen. Una vez juramentados e invocadas todas las promesas de "lealtad eterna", se abrieron los libros de la "Asociación de padres de familia con hijos postulantes a tal o cual establecimiento". Ya, a las pocas horas, a medida que iban llegando las víctimas, se anotaban los padres de familia, abonando una pequeña suma, que debía cubrir el costo del cuaderno y del lápiz. Así se iba conociendo al rebaño y preparando sicológicamente el terreno para los pagos fuertes que habrían de venir.


Las «colas» hacen parte de la idiosincracia social boliviana. Son, quizás, expresiones de una burocracia y de un sistema de dominación colonial en la que su ineficiencia y su despotismo se expresaban magníficamente. En Bolivia las colas se acentúan en periodos de crisis. En la foto una cuando se acentuó la escasez a crónica de carburantes domésticos (GLP y Diesel).
Foto ilustración: http://sucre.indymedia.org/es/2005/10/22678.shtml

Mientras tanto, las autoridades anunciaban por todos los medios de comunicación, que estaba decidido, establecido, determinado, reglamentado, legislado constitucionalmente, que los cupos debían ser sorteados y que las colas estaban "prohibidas". ¡Prohibidas terminantemente! Tales emanaciones de la autoridad, llegaban a estas directivas como espurias de mal olor y, hay que decirlo, mientras tanto ya habían dos colas, en dos esquinas distintas, cuyas directivas ya tenían sus propias listas y se dirigían miradas llenas de odio de fieras hambrientas.

La mayoría de los padres de familia se anotaban en las dos… por si acaso. Y cada "directiva" intentaba mejorar sus "acciones", pregonando haber tomado contacto con maestros, porteras y demás, con la esperanza de lograr el ansiado contacto con la directora, la llave fundamental de las negociaciones. Pero de directora, ni la sombra. Luego me enteré que "la ausencia" es una táctica conocida. No hay nada mejor que hacerse esperar para mejorar las condiciones de las negociaciones, que se harían el fin de semana. La espera aumentaba el suspenso--- y el precio. Mientras tanto las colas crecían, crecían y crecían. No sólo de padres de familia, sino de "coleros profesionales". Es decir, de gente, que llegado el momento, venderían su lugar a los mejores postores. Éstos mejores postores, padres acomodados y que tenían una fe ciega en el poder del dinero, empezaron a aparecer el sábado, el día en que ya se emitían por tercera vez los números de la lista de espera, en papel membretado y aderezados con sellos y firmas de varias personas que se habían constituido en dirigentes, vigilantes y personal de contabilidad y tesorería de las Asociaciones, que ya contaban con personería jurídica. Una se vanagloriaba de ser reconocida por la Junta Nacional de Padres de Familia, legalizada mediante Resolución Ministerial Nº 3758917-47 y la otra prersumía ser reconocida por el Concejo Nacional de Padres de Familia, legalizada ésta por una Comisión Educativa de Distribución de Cupos del Parlamento. Incluso había una tercera, surgida en el seno de la Central Obrera Boliviana, COB; según sus dirigentes, por disposición de la gloriosa Asamblea de Pulacayo. Pero este intento no prosperó, ya que sus integrantes eran muy viejitos y tenían unas caras de trotskistas, que espantaban a la legua. Mientras tanto, las diferentes Asociaciones, —que ya amenazaban con dividirse y sectorizarse—, habían dado lugar a burocracias perfectamente organizadas, con estructuras verticales y grupos de choque, cuyo poder emanaba de diferentes instancias, desde la asamblea general, hasta el simple hecho de ser "primo de la directora".

Así transcurrieron los días, con un clima de guerra in crescendo. El día domingo estalló la "Guerra Mediática". Los diferentes dirigentes aparecían en los diversos medios de comunicación y recién al oírlos me di cuenta, de que estas Asociaciones a nivel "Nacional" estaban manejadas por los diferentes partidos políticos. Era conmovedor oír a esos dirigentes, surgidos de la nada y en tan pocos días. Unos, ensalzando al gobierno de turno, agradeciéndole todo lo hecho por la educación y los otros magnificando todo lo negativo y haciendo promesas electorales que jamás cumplirían. Ambos Presidentes manejaban un discurso depurado, técnico, plagado de cifras y de estadísticas. Comparaban nuestra educación con sistemas similares en Guinea Bissau y en la Isla de Goa. Y de estas comparaciones se deducía que éramos los mejores. Eso sí, ninguno la comparó con los sistemas educativos de Suiza o Finlandia, quizás porque de hacerlo así hubieran dejado nuestra condición de cavernarios al descubierto. Y eso no lo quería nadie, sobre todo ahora, que la electísima y dilecta ex presidenta del Comité Cívico ha afirmado, que los nacidos en esta ciudad, sabemos pensar, que somos genios, gracias a sus supermultivitaminicos. Y al pensar en ella, me dio un ataque de espanto. Bendije la suerte de que este conflicto por los cupos no lo haya aprovechado algún politiquero y lo haya utilizado para paralizar no sólo a esta ciudad sino a "todo el mundo". Era casi imposible ignorar las colas, pero el milagro se dio. A nadie se le ocurrió de que el simple hecho, de hacer colas por los cupos, era casi de tanta importancia universal, como otro conflicto que hubo, hace poco, por un miserable nombre.

Al anochecer del domingo la unidad educativa ofrecía el aspecto de un castillo enemigo sitiado por tropas de bárbaros, que se habían decidido matar por hambre al enemigo. Por doquier había no sólo sillas, sofás, sino carpas de todos los modelos y precios. Los acomodados, —para disimular un poco—, también harían cola "la última noche". La noche transcurrió en un ambiente de fiesta, ya que llegó el momento de trocar "sacrificio" en moneda. Los coleros profesionales transferían sus puestos a "primos, hermanos, esposas y esposos" y se dedicaban a transformar sus pesitos en tragos, comidas y demás, adquiriéndolos de los vendedores, que pululaban como en día de carnaval. A eso de las tres de la madrugada cubrió el cansancio a las tropas sitiadoras y llegó una tranquilidad extraña.

La tormenta se acercaba.

Al amanecer creció la tensión, ya que aparecieron con las primeras luces cualquier cantidad de caras nuevas, fresquitas, mientras que las de aquellos, que ya estaban por tercer o cuarto día, soportando las frías temperaturas, no podían aguantar su indignación. Se dieron amagos de boxeo, que no prosperaron al presentar todos los nuevos los números de espera debidamente sellados por los "notarios" y los presidentes, vicepresidentes, tesoreros y demás "concejales" de las dirigencias. Éstas, intervinieron en los conflictos con voz dura y una capacidad envidiable en el manejo de masas. Para evitar futuras "coladas" se introdujo la "soguita": una soga de más de cien metros, a la cual no bastaba agarrarse sino que uno debía ser "engrillado". Ahora, las tropas sitiadoras ofrecían el aspecto de interminables filas de guerreros vencidos, encadenados, con caras de haber perdido la Batalla de las batallas. Al son de unos cuantos dirigentes marcaban el paso, mientras el Jefe, aquel que se había impuesto a todos los otros giles, anunciaba, que por decisión de la Asociación, en negociaciones secretísimas con la Directora, la Regenta, las autoridades del Ministerio de Educación y la Policía Nacional, los padres postulantes debían dirigirse hacia el edificio de la policía, situado a doscientos metros, para tener el derecho en ambientes de "alta seguridad" de sacar una "suerte", que decidiría si su prole ingresaría al establecimiento o no. De nada valieron las amenazas de algunos dirigentes de segunda línea, que amenazaban con "crucificar" a la Directora "si no respetaba la fila, es decir el sacrificio, y se procedía al sorteo". Todas estas voces se apagaron al acercarse a las instalaciones de la Policía, que estaba asegurada por unidades de UTOP, Unidad Táctica de Operaciones, policías especialmente grandes y brutos. Uno a uno ingresaron al cuartel —para mí— para ser sacrificados, descuartizados y saqueados. Total, estos guerreros ignotos, había dejado de ser bisoños y ahora estaban preparados para hacer fila, para alguna diligencia ante algún Ministerio y algún día llegarían a estar preparados para hacer gestiones por el Campeonato Nacional: la cola por Derechos Reales.

mich'inaka

Por: Pepo

EL GOBIERNO terminó por bajarse los pantalones nuevamente ante los cooperativistas mineros. Esa claudicación fue camuflada con una supuesta arremetida gubernamental contra las cooperativas que tienen contratos con empresas y transnacionales.

CLARO QUE es una arremetida de mentiritas. El propio gobierno ha pavimentado su camino al infierno. Las cooperativas tienen sólidos apoyos en las mismas leyes que el gobierno ha promulgado, empezando por la Constitución Política del Estado, la Ley de Cooperativistas, la Ley que libera el pago del IVA a las cooperativas y la actual Ley Minera.

PARA NUESTRO solaz, recordemos solamente la Ley que libera a los cooperativistas del pago de impuestos al IVA. El presidente Evo Morales entregó en noviembre de 2011 la Ley 186 que prevé un régimen de tasa cero del Impuesto del Valor Agregado en la primera fase de comercialización a los cooperativistas mineros. Esa ley precisa estrictas sanciones a los acopiadores, ingenios y comercializadores que intenten beneficiarse de esta norma, que es *exclusivamente para el sector cooperativista*.

NUESTRO EVO del pachamamismo ramplón saltó al desarrollismo chocarrero. Ahora piensa que Bolivia podría ser potencia nuclear. Primero se le ocurrió colocar a Bolivia en la era espacial comprando un satélite chino, para «rebajar las tarifas internet»; sin embargo, esos precios siguen lo mismo. El asunto es más intrigante: En junio de 2013 la empresa Nacional de Telecomunicaciones, Entel realizó negociaciones con sus similares Arsat de Argentina y Embratel de Brasil a fin de concretar un proyecto de tendido de fibra óptica de Argentina y Brasil, para ¡abaratar a partir de abril 2014 los costos del internet en el país!

PARA LOS suspicaces ese satélite sólo servirá para mejorar el control interno de los ciudadanos, con finalidades de inteligencia y seguridad. Material para alimentar la psicosis de totalitaritis aguda.

PERO, ¿QUÉ opina un especialista en el tema? Según la experta en satélites de órbita geoestacionario, Margaret Rouse, «el Túpac Katari no beneficiará en la agricultura ni en la educación, este satélite es una estafa, este satélite no saca fotos, no reconoce sembradíos, no puede medir variables meteorológicas como para predecir inundaciones, no ayuda en catástrofes, no sirve para GPS, no sirve para uso militar, sólo retransmite televisión abierta».

El *otro* falsificado:

El manejo del discurso indígena en Bolivia

Pedro Portugal Mollinedo

Este artículo es la ponencia —corregida y actualizada por el autor— presentada en el Seminario de la Carrera de Sociología de la UMSA, sobre el tema "El manejo del Discurso Indígena", que tuvo lugar el 16 de octubre de 2013 en el Paraninfo de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, Bolivia.

¿Qué es lo que no se ha resuelto en Bolivia?, es la pregunta del anterior expositor, el historiador Alexis Pérez. Me parece importante profundizar ese tema e intentar una respuesta, pues es cierto que nuestra historia nacional vista desde cierto ángulo parece más una colección de frustraciones que de triunfos.

¿Qué tiene que ver esto con el tema de los "discursos"? El discurso lo vamos a entender no solamente como un mensaje que se lanza públicamente, como una acción comunicativa, sino como un sistema de discursos, una estructura social de pensamientos e ideas relacionados a procesos hegemónicos: Un determinado poder se explica sí mismo y se justifica mediante la definición de todo aquello que comprende su dominio. Al ser Bolivia un país en el que está irresuelto el problema colonial, existirá pues un discurso oficial sobre lo que es el colonizado: el indio o indígena.

Conocemos el actual discurso sobre el indígena en Bolivia, marcadamente identitario en el que se exalta la otredad. Esa interpretación, sin embargo, es sólo la contemporánea en una cadena ininterrumpida de interpretaciones. Veremos, pues, las principales características de los diversos discursos sobre el indio y aquello que se mantiene a través de esos varios discursos, en un marco interpretativo de la colonización como un hecho político, social y económico. La colonización es el hecho de que poblaciones ajenas usurpan el derecho de dirigirse y gobernarse a poblaciones originarias. La descolonización implica que estas últimas retoman la iniciativa, recuperan la vida y recobran el poder. Mientras no suceda la descolonización, no podrá haber una Bolivia integrada, elemento básico para encarar programas y planes de desarrollo y de justicia social.

Veremos cómo la colonización puede perpetuarse a través de varios discursos. Desde ya, todos los discursos en Bolivia se articulan en torno al indio como sujeto dominado, de la misma manera que en otros lugares podían haberse articulado alrededor de una clase dominante respecto a una clase dominada. La preocupación de una población por mantener su poder es la que ha creado esas ideas y las ha constituido como base de las instituciones, base de la "cultura". En la pirámide social en Bolivia —y en general en América— ha estado siempre arriba la población cuyo "mérito" es haber venido o tener ascendientes que vinieron de afuera, mientras la base de esa pirámide tiene la "desventaja" de tener sus orígenes en nuestra misma tierra.

El primer discurso que hubo fue el discurso teológico. En la época de la Conquista y de la Colonia el discurso teológico era el discurso por excelencia: la teología era considerada superior a cualquier otro saber, era el saber por definición. Tenemos en memoria el famoso debate entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda en el que se definió según criterios teológicos al indio, su naturaleza y sus derechos. El tema del debate no fue, como muchos difunden, si el indio tenía o no alma, tema ya resuelto por una bula del papa Pablo III en 1537, sino cuál era la base teológica que debía definir el rol del indio en la nueva sociedad colonial que se estaba creando. Ambos bandos legitimaron la conquista y aceptaron la posición subordinada del indio, teniendo sin embargo posiciones encontradas sobre las características de ese rol subordinado. Sepúlveda pretendía que el español tenía el derecho de poseer y esclavizar al indio, por ser éste de naturaleza diferente, mientras que Las Casas sostenía la igualdad del indio con los españoles, lo que le daba los mismos privilegios legales que la Corona otorgaba a todos sus



El actual discurso pachamamista está asentado en el trabajo de cientistas cuya producción no es el análisis de la realidad, sino la compulsión de esa realidad a sus ideas y prejuicios. Fuente ilustración: http://ollinyanabiduran.blogspot.com

vasallos.

Constatamos en este debate algunas constantes que se repetirán en los sucesivos discursos sobre el indio: Primero: la determinación de lo que es el indio lo definen los no indios, específicamente los colonizadores. Segundo: las contradicciones internas en el mundo colonizador se dirimen con indios interpuestos. Tercero: el sector más reaccionario en el bando colonizador esgrime la diferencia del indio como argumento para acentuar su postración colonial. Estos elementos serán constantes hasta nuestros días, salvo el último que tiene una relevante modificación contemporánea: la condición colonial del indio se la confirma ahora en base de la diferencia, de la *otredad*.

Este primer discurso colonial sobre el indio ha impregnado los sucesivos y, en su época, ha marcado toda reflexión sobre lo indígena. Lo que algunos interpretan como estrictamente indígena está marcado por este hecho. Por ejemplo, ciertos culturalistas se han propuesto como texto descolonizador las obras de Guamán Poma de Ayala. Estas, sin embargo, están impregnadas de ese discurso teológico. Sus primeros capítulos son una simple adaptación a las *edades* que él llama del esquema de creación bíblica. Tal es esa impronta que hay quienes piensan que el verdadero autor de las Crónicas fue Blas Valera y no Guamán Poma. Habría sido ese sacerdote jesuita, quien tenía problemas con la Corona y con su Orden, que para exponer sus ideas habría utilizado el prestanombres de Guamán Poma de Ayala. Es un



debate todavía no transado, pero muy sugerente, pues si ese fuese el caso, nos invocaría otro caso de herencia colonial que se manifiesta hasta nuestros días. Hoy tenemos a otro jesuita famoso, Xavier Albó, insalvable cuando se trata de definir qué es lo indígena en Bolivia, sobrepasando su influen cia el marco académico y llegando al de las definiciones de políticas públicas. Claro, Albó no necesita prestarse nombres, él ha introducido la usanza de la coautoría con intelectuales indígenas en muchas de sus obras.

Sea o no Guamán el autor de las *Crónicas*, se interpreta como discurso indígena lo que necesariamente es un discurso colonial. Esa es otra constante histórica. No que no puedan existir testimonios indígenas en cualquier periodo (o que estos tenga que ser exóticamente diferenciados de los discursos de su época), sino que la estructura colonial tenderá siempre a la impostura y suplantación.

Como todo discurso cambia porque cambian las situaciones económicas y sociales, en Bolivia el discurso teológico dejó paso al de la Ilustración. Con ese discurso se realiza el proceso de independencia, de nacimiento de Bolivia; es el discurso que guía la acción de Simón Bolívar, entre otros. El discurso de la Ilustración es un discurso exaltante sobre la universalidad humana y sobre principios como la igualdad, libertad y fraternidad. Sin embargo —lógica colonial obliga—, esos principios no se aplicarán al indio, o se lo aplicará de manera deformada. Roberto Herrera Zúñiga, en uno de sus escritos señala:

> "...el carácter contradictorio del pensamiento político de Simón Bolívar, por una lado independentista, antiesclavista y defensor de la unidad latinoamericana, por otro un pesimista antropológico, defensor de la ciudadanía restringida y de una república corporativa como único mecanismo posible para mantener unida a Colombia frente a la "anarquía" de los caudillos locales y de los sectores populares"[1].

Ese "pesimismo antropológico" era respecto al indio, al negro, al mestizo y al mulato y esa "ciudadanía restringida" eliminaba cualquier posibilidad descolonizadora indígena.

En nuestro contexto, por mucho que uno sea liberal y tenga el Siglo de las Luces en la mente, respecto al indio será siempre reaccionario. Alcides Arguedas mostrará de manera cruda esa evidencia. En su obra *Pueblo Enfermo* expresa su posición respecto a los postulados de la Ilustración aplicados al indio:

> "...esos principios de seductora apariencia que produjeron los derechos del hombre y que, de llevarse a cabo [barrerían] todas las conquistas del genio humano. LIBERTAD, IGUALDAD, FRATERNIDAD son términos hermosa y generosamente concebidos, pero que no responden todavía (…) a los instintos fundamentales del hombre". (Realizar los principios de la revolución francesa en Bolivia sería): "destruir nuestra actual organización, asentada, hasta cierto punto, en la desigualdad y el egoísmo".
>
> (Para Arguedas el mal de Bolivia son los indios:) "De no haber predominio de sangre indígena, desde el comienzo habría dado el país orientación conciente a su vida, adoptando toda clase de perfecciones del orden material y moral y estaría hoy en el mismo nivel que muchos pueblos más favorecidos por corrientes migratorias venidas del viejo continente"[2].

Luego tenemos otro ciclo, el del pensamiento positivista, del cual el exponente indiscutible es Alcides rguedas, a quien acabamos de citar. El discurso positivista es el que tiene las facetas más atroces respecto al indio, la del Darwinismo Social: Al indio, simplemente, es mejor eliminarlo físicamente. El racismo se arropa de lenguaje pseudo científico.

No vamos a alargarnos en la caracterización de todos los discursos que en nuestra realidad hubieron sobre el indio. Por su importancia me detendré sólo en algunos. En la primera mitad del siglo XIX surgió el discurso nacionalista. No fue un fenómeno estrictamente boliviano; hubo Perón en la Argentina y Vargas en el Brasil, por ejemplo. En Bolivia surgirá la logia RADEPA primero y luego el Movimiento Nacionalista Revolucionario, MNR, quienes ajustaron ese discurso a la realidad boliviana. Sabemos que esa corriente tuvo en sus orígenes inspiración del pensamiento fascista y nacional socialista, pero tiene el mérito de haber sido lúcida respecto al problema de la inexistencia del Estado Nación boliviano. O sea, no vale nada tener ambiciones de reestructuración social, política, si nos falta el cuerpo nacional. Esta ausencia de Nación explica los fracasos que tenemos. Y esta ausencia se da por la contradicción surgida en la Colonia y que el MNR fue capaz de vislumbrarla, pero no de solucionarla: Una lucidez para percibir lo que falta y una nulidad para aplicar soluciones, algo que nos recuerda al actual MAS de nuestros días. El MNR quiso solucionar "el problema del indio" con el placebo del mestizaje.

Viene luego la hegemonía del discurso marxista, del cual muchos tenemos memoria vívida. El marxismo insistía en la determinación clasista y veía al indio sólo como campesino. El único debate era cómo ese pequeño burgués, el campesino indígena, podía ser aliado de la clase obrera. El discurso marxista esterilizó en estas latitudes su potencial transformador porque con ese análisis sólo llegó a ser una ideología más de las muchas que garantizaban la permanencia del sistema colonial. Ese discurso fue el hegemónico en los centros superiores de enseñanza y en las ONG's, como sucede actualmente con el posmodernismo culturalista.

¿En qué culmina todo esto? El actual discurso hegemónico es el posmoderno culturalista. Con extraordinaria facilidad muchos que defendían el discurso marxista pasaron a ser pachamamistas. Eso no es nuevo. El colonialismo se mantiene cuando la casta dominante se regenera con nuevos discurso y nuevas poses políticas. En la independencia los realistas, por ejemplo, pasaron a ser republicanos. Empero, la voltereta del marxismo al pachamamismo es particularmente indecorosa: del racionalista aprecio a la ciencia que profesaba el marxismo, de la exaltación de la capacidad productiva y transformadora de las sociedades, se pasó al reino de la subjetividad, emotividad, indeterminación e irracionalidad, en el pleno sentido de la palabra.

Esa voltereta ilustra pues la recuperación de ideas de moda por parte de la élite que siempre ha gobernado Bolivia, para así "explicar" la situación del indio y mantenerlo sujeto y domesticado. Y esa sujeción está garantizada en la medida que los colonizados repiten el discurso del amo. Así, se ha visto profusión de explicaciones simbólicas y "cosmovisionistas" sobre lo que es el indio, esencialmente por autores del primer mundo, luego por "intelectuales" criollos bolivianos y finalmente por algunos indígenas, repetidores caricaturales de esos desvaríos, quienes creen que así recuperan su identidad y se descolonizan.

El actual gobierno construyó su discurso a partir de esas ideas; adulteración comprensible, pues aunque su legitimación es Tupak Katari, no hace parte de este gobierno ni el indianismo ni el katarismo históricos. Es decir, se aprovechó una lucha social e histórica real y concreta, pervirtiéndola con los enunciados del posmodernismo culturalista.

Lo curioso es que ese discurso no se inicia con el gobierno de Evo Morales, ni es su particularidad exclusiva. El enfoque posmoderno culturalista fue implantado en el gobierno neo liberal de Sánchez de Lozada, del cual el MAS y Evo quieren presentarse como su negación y superación política. Durante la gestión de Sánchez de Lozada, (quien terminó vergonzosamente expulsado por el pueblo el año 2003), se produjo lo que indicó el anterior expositor, Alexis Pérez: Los más preclaros intelectuales izquierdistas fueron enganchados en ese gobierno. Imbuidos de posmodernismo a ultranza comenzaron a trabajar para la educación intercultural bilingüe, para la participación popular, para la reforma educativa. El indio, para estos intelectuales, debía ser necesariamente *el otro*, el diferente, y en ese afán empezaron a fabular disimilitudes e inventarse una *otredad*, pues de ello dependía el éxito y la justificación de su trabajo.

Todos sabemos cómo terminó esa experiencia. Lo que Sánchez de Lozada hizo no le sirvió para resolver los problemas del país ni para la estabilidad de su gobierno, sino para exacerbar el furor del pueblo. Ese presidente abandonó vergonzosamente el país tras las jornadas de octubre de 2003. Las política «descolonizadora» de Evo Morales, las declaraciones esotéricas del actual Canciller aymara Choquehuanca (que en ese entonces era funcionario de las ONG's) y las iniciativas divertidas del aymara Cárdenas en el Viceministerio de Descolonización, provienen directamente de lo que se inició en el gobierno neoliberal de Sánchez de Lozada.

Vemos, en síntesis, que es una fatalidad que el pueblo indígena esté sometido a esos discursos. No puede ser de otra manera, pues es el armazón ideológico de la situación colonial. Liberarse de esos discursos significa crear otro liberador, lo que es un hecho político. Ese intento en el periodo contemporáneo, sucedió con la creación de los movimientos indianistas y kataristas, a fines de los años 70. Sin embargo, ese proceso rápidamente se estancó y frustró. A pesar de ello, es la única fuente de la cual se pueden sacar lecciones políticas e ideológicas que sirvan para el futuro.

Es claro, entonces, que descolonizarnos implica liberarnos de esos discursos. También implica que debemos analizar críticamente nuestra realidad, pues el discurso actual, el posmoderno pachamamista —el más pernicioso en esta cadena de discursos colonialistas—, trata de alejarnos del acontecer real político encerrándonos en una ilusión de otredad, en la quimera de ser diferentes, hasta mejores y superiores al resto de las sociedades. De esa manera nos aleja de la humanidad histórica, impidiendo la descolonización, pues ésta solamente puede ser un hecho social, histórico y político[3].

Este discurso pachamamista y las iniciativas del gobierno han desprestigiado el naciente discurso indianista y katarista. La reconstitución del Qollasuyu, por ejemplo, es percibida como un químerico retorno atrás y no como una propuesta política, innovadora y

creativa, para todos los habitantes de este territorio.

Sin embargo, es importante un discurso descolonizador, pero este debe purgarse de los malestares de los discursos oficiales. Iniciar un camino descolonizador implica conocernos cómo somos realmente, no cómo los sentimentales posmodernos nos imaginan que somos. Analizar también las constantes históricas de nuestros pueblos. Por ejemplo, hacia el colonizador se han tenido generalmente dos actitudes: una de salvaguardia de nuestra existencia que conduce a articular con el poder dominante sin reguardo de nuestros intereses y otra de contradicción total y radical con el mundo de ese momento, al que se identifica como si fuese el agresor y no el concreto que nos gobierna. Curiosamente ambas actitudes sirven para fortalecer el esquema colonial, sirven para alejar al indígena del poder, y ello es en última instancia lo que quieren los criollos. No analizar estos hechos — entre otros— nos lleva a errar en la apreciación concreta de lo que sucede objetivamente. Por ejemplo, es común que concibamos a quienes viven todavía en los ayllus como quienes han resistido a los españoles, mientras que quienes perdieron su territorio son los desarraigados, serviles al sistema. Así, nos forjamos un imaginario (alentado por el discurso actual) en el que vanagloriamos al uno y descreditamos al otro.

Sin embargo, la realidad es diferente. Es sabido que no sólo los españoles vencían militarmente a los indios que luchaban por salvar su independencia, sino fundamentalmente los indios que les colaboraban como tropas. Estos colaboracionistas eran retribuidos con favores y privilegios, a través de sus curacas. Un reconocimiento era que los curacas tuvieran "vasallos" a quienes dominar y hacer tributar en un determinado territorio, el ayllu sobreviviente. Los indios que resistían o los curacas que se sublevaban, perdían esos privilegios: de indios pasaban a ser campesinos sin teritorio.

A mi modo de ver sólo hubo dos rupturas importantes en ese esquema: La primera, Tupak Katari. Las rebeliones indígenas hasta entonces eran de curacas. Cuando el curaca se enojaba porque sus privilegios estaban en riesgo, se rebelaba. Era lo que pasó con Tupak Amaru, aunque luego el hecho sobrepasó su origen y alcanzó insospechadas proyecciones. Pasó también con Tomás Katari. Con Tupak Katari fue diferente, él era un indio del común, un disconforme que salió de los esquemas, que salió del discurso dominante. Esto nos explica por qué esa revolución ha impregnado la simbología india hasta nuestros días. La otra ruptura, la de los años 2000 al 2003, liderada por Felipe Quispe, está más próxima a nosotros y podemos analizarla prolijamente. Ambas fueron radicales, pero de radicalidad perversa, pues al fracasar fortalecen el poder colonial, convirtiendo la emancipación en tarea cada vez más ardua y penosa.

Volviendo a nuestros días: Los acontecimientos que sucedieron al periodo de exaltación producto de la novedad de tener un primer presidente indígena han contribuido al ocaso del discurso posmoderno pachamamista. Pasada la fiebre triunfalista llegó al gobierno la hora de los balances y de las constataciones. El balance del fallido gasolinazo o del enfrentamiento en el TIPNIS, por ejemplo. Y las constataciones de que en las comunidades prefieren los campos de fútbol con césped sintético y ansían los bonos y subvenciones de todo género. El gobierno descubre que su discurso fue espurio y se encuentra ante una realidad que no puede interpretar ni controlar Es la realidad del indígena horrendamente modernista y desarrollista, aun sea a costa de contaminar con pesticidas y fertilizantes grandes áreas de selva al cultivar la coca (que se creía sagrada), o de saquear las entrañas de la "Madre Tierra" en las minas que explotan nuestros cooperativistas mineros. Del mito del indio guardabosques la actual administración encuentra la realidad del indígena dispuesto a cualquier actividad económica que le permita ingresos y acceso al mundo que se le niega.

Volviendo a la inicial e inquietante pregunta: ¿Qué es lo que no se ha resuelto en Bolivia? Creemos que es la condición colonial. Es hora de resolverla, de articular un nuevo discurso que sea transformador. La transformación es la acción sobre lo real, por ello no valen los conceptos míticos. La descolonización es una tarea contemporánea, actual, no un retorno al pasado; tarea que exige un esfuerzo racional, además del emotivo. Es la construcción de un Estado nación, no una revancha étnica. De la multiplicidad de discursos sobre lo indígena que han servido sólo para consolidar una situación inicua, debemos transitar a la teoría descolonizadora, necesaria y útil para todos quienes viven en este territorio.

[1] Roberto Herrera Zúñiga. *Las metáfo-ras del racismo: apuntes sobre el positivismo boliviano*.

[2] Roberto Herrera Zúñiga., Op. Cit.

[3] Descolonización es injerencia en el poder por quienes estaban excluídos. La reciente protesta de suboficiales y sargentos, a quienes la estructura racista de las Fuerzas Armadas les niega posibilidades de ascenso, demuestra que no es descolonización el solo simbolismo de la wiphala en el uniforme de los oficiales que los discriminan.

RUNASIMIPI QILLQAQMASIYKUNATA QAYAKUY

(Llamado a mis hermanos que hablan y escriben en runasimi)

Pablo A. Landeo Muñoz
Atuqpa Chupan Riwista

Pachamamanchikpa, Waruchiri ñawpa runakunapa, Tupaq Amaru Taytanchikpa sutinpi; Karmen Taripha kuraq paninchikpa, tayta Arguedas kuraq wawqichanchikpa sutinkupipas:

Wawqi-paniykuna:

Qamkunaman chayaykamuni kunan pachapi runasiminchik imayna kasqanmanta rimaykunaypaq, kay qayakuy imapaq kasqanmanta yachaykunaykichikpaq.

Chakra qunakuy qipa killa tukuyllatam Qosqo qhechwasimipi akllasqa rimaykuna / Antología quechua del Cusco[1] munapana qillqasqa maytu riqsichiypim[2], tukunaypaq kaynata nillarqani: "Hago público, asimismo, la esperanza de que en un tiempo no excesivamente lejano, el runasimi reconquiste su autonomía y transite, como cualquier otro idioma del orbe, sin la necesidad del castellano que, durante siglos, a modo de prótesis /tawnahina/ le brindó su asistencia".

Kunanmi kay qillqapi qawaykusunchik imanasqach kaynata nirqani:

Huk

Tawantinsuyuman ispañakuna chayamusqanku-pachamantam siminchikqa qillqaman yaykurqa kastillasimiman watasqalla[3]. Chaymantaqa diksiyunaryukunapas[4], iwanhilisasyunpaq liwrukunapas[5] lliwmi paqarimurqa runasimipiwan kastillasimipi kuskalla. Taytachapaq harawikunapas chaynallam karqa. Diyuspa siminta runakunaman yaykuchinapaq tiyatrukunapim[6] siminchikqa sapallanmanta sumaqta mastarikurqa (kunan pachakunapiqa tiyatrukunata manañam runasimipi qillqanchikñachu). "Época colonial" ninchikmi chay pachakunata, chaypim siminchikqa nisqaypihina kachkarqa Taytanchik Tupac Amaru II pachatikray munasqan punchawkunakama. Tupac Amarullanchikpa "revolución" nisqanchik usyaptinmi pubrichallataqa, ayllunkunawan kuskallata, ispañakuna sipirurqaku. Chaymantaqa imayna pachakuyninchiktapas, tiyakuyninchiktapas, runasimipi rimaytapas qillqaytapas sapinmanta qullunanpaqmi ispañakunaqa hatun kamachikuykunata, bandukunata paqarichimurqaku. Ispañamanta 1821niyuq watapi tipikuptinchikñam runasiminchikqa kutimanta rikurimurqa kamachikuq wiraquchakuna "Proclama de 1822"[7] nisqa indiyukunapaq "bando" qillqata paqarichimuptinku, ichaqa runasimipiwan kastillasimipitaq. Chaymantapas Chiliwan awkanakuy tukusqan pachakunapim runasimillapi tiyatruqa paqarimurqa.

Modernidad kunan tinpukunapiqa tistimuniyukunapas willakuyninchikkunapas poyesiyakunapas edición bilingüipi paqarimuchkaptinkupas runasimipi kaqtaqa manam ñawinchaykunchikchu.

Iskay

Iquyaq runahinam siminchikqa kastillasimiwan tawnachakusqalla ichirin. Chaynalla kawsakuynin kanqa hinaptinqa, manam wiñaypaq sayariyta atinqachu, aswanmi pisi pisillamanta qullurunqa. Chayna kaptinqa llakillapaq kumuykachastinmi purisunchik runasimipi qillqasqanchikta kastillasimimanraq tikraykuspanchik paqarichiqkunaqa. "Edición bilingüe"[8] liwrukunapi ñawinchay-

Continúa en la página 16



Eterna Reforma Educativa:

Violar la Constitución para evitar ser calificado Subcero

*Crescencio Chamani Mareño**

Se habla permanentemente de crisis educativa y se hace alusión casi siempre al sistema educativo como si éste sólo fuera el conjunto de estudiantes, maestras, maestros, directoras, directores, madres y padres de familia; casi nunca se menciona a las principales autoridades del Ministerio de Educación, que son designados como cuoteos políticos, la mayor parte de ellos sin ninguna formación pedagógica, interés y vocación educativa, quienes a su vez designan a partidarios políticos, de su entorno social o familiar. ¿Quién evalúa al ministro? ¿Cuáles deberían de ser requisitos mínimos para ser ministro de educación? ¿Es admisible tener un ministro racista? ¿Qué hace un médico como Director General del Programa de Formación Complementaria? PROFOCOM ¿Qué se puede esperar de un Director General de Formación Docente que nunca tuvo experiencia docente en este sistema? ¿Si profanos, advenedizos e impostores en educación se hacen cargo del Ministerio de Educación, es posible calidad educativa? ¿Cuántos ministros de educación son nuevos ricos producto de reformas educativas?

La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional promulgada por el actual presidente Evo Morales Ayma, indica sobre la constitución del Observatorio de Calidad Educativa del Estado Plurinacional Boliviano, en el Capítulo Sexto, Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales, Artículo 89, dice: *El seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada,* ***independiente del Ministerio del ramo. Su composición y funcionamiento será determinado por ley***. (las negrillas son nuestras).

La ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". N° 070, promulgada el 20 de diciembre de 2010, en el Capítulo II. Administración y Gestión de la Educación, en el artículo 83 Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, OPCE , dice:

1. *Se crea el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, institución pública descentralizada, técnica, especializada,* ***independiente en cuanto al proceso y resultados de sus evaluaciones. Su funcionamiento será reglamentado mediante Decreto Supremo***. *(Las negrillas son nuestras)*.

2. *El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa estará encargado de realizar el seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa del sistema educativo en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial*.

3. *Su composición está constituida por un Directorio, Directora o Director Ejecutivo y un equipo técnico multidisciplinario especializado*.

La flagrante contradicción entre la Constitución Política del Estado Plurinacional y la Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" no solo estriba en su figura legal sino principalmente en su fase operativa. Veamos los antecedentes inmediatos:

Ley 1565

1. La selección de los asesores pedagógicos prioritariamente estuvo sujeto a militancia política partidaria (Acción Democrática Nacionalista y sus aliados como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria), para llenar los requerimientos establecidos se recurrió a docentes[1] que realizaban licenciatura tanto en universidades públicas y privadas.

2. La Directora Nacional del Sistema Nacional de Medición de Calidad Educativa (SIMECAL) renunció ante presiones de la Ministra de Educación para manipular datos que demostraban fracaso de la ley 1565.

3. Dos funcionarias de SIMECAL, militantes miristas (MIR), fueron destituidas por favorecer a sus correligionarios políticos con pruebas en los exámenes de ascenso de categoría en el magisterio.

4. Los resultados de SIMECAL afectaron seriamente a centros educativos considerados de primera (intereses de clase), que demostraron su falsa apariencia, por lo tanto, cuestionaron los resultados y sugirieron su extinción.

5. En ese mismo proceso de reforma educativa neoliberal una alta autoridad educativa, pariente del presidente Gonzalo Sánchez de Lozada que fungía como autoridad en dos cargos educativos, Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) y Ministerio de Educación, no sabía el léxico que se manejaba de la reforma que dirigía.

6. Algunos consultores improvisados, que realizaron labores de investigación cualitativa e investigación etnográfica no sabían distinguir entre "grupos



La calida del actual sistema educativo en Bolivia despierta temores fundamentados. ¿Qué se puede esperar de importantes funcionarios del Ministerio de Educación que no satisfacen criterios de idoneidad? ¿Qué se puede esperar del enredo conceptual presentado como modelo descolonizador, cuando no es más que la mezcla mal armonizada de antiguos y nuevos postulados educativos de los países «desarrollados»? ¿Es resultado de lo anterior novedades como la de no haber, por decreto, más alumnos reprobados en colegios y escuelas?

focales y "médodo delphy", no tenían idea de lo que significa: "competencias". Los plagiadores de reformas educativas extracontinentales no tuvieron la responsabilidad de estudiar seriamente la semiótica importada; peor aún capacitar al frondoso personal operativo.

La contradicción antagónica entre la CPE y la Ley 070 obedece a una política de *masisación* de la educación boliviana porque permite:

1. Cuoteo político en la designación del Directorio, Directora o Director y Equipo Técnico para obedecer directrices políticas partidarias.

2. El seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa estará sujeto a manipulación política (como en el pasado) para intentar demostrar de que existe "Revolución Educativa" y "Revolución Cultural".

La improvisación e espontaneidad en PROFOCOM, otrora, pecados capitales de la pedagogía y didáctica, hoy como ayer son normas educativas de las reformas educativas neoliberales, veamos algunos hechos:

1. Los cursos de licenciatura deben estar a cargo de profesionales con grado de maestría, aunque se estipula líricamente "**igual o mayor**" a la licenciatura, en la práctica se recurre a estudiantes normalistas, egresados universitarios, jubilados maestros y jubilados universitarios, contraviniendo reglamento emitido para este efecto.

2. Los cursos de maestría deben ser impartidos por profesionales a nivel de doctorado; sin embargo, es el mismo personal de los cursos de licenciatura; algunos participantes (maestros) con licenciatura para su formación de maestría se estuvo utilizando los mismos módulos de licenciatura.

3. Tanto en la Ley 1565 como en la ley 070 los consultores y técnicos sin ninguna formación académica **especializada** a nivel terciario ni experiencia educativa ofician de "Capacitadores" de "Facilitadores".

4. A algunos maestros se los convierte en "*consultores*" para estos cursos de licenciatura porque al margen de su cargo principal cobran otro monto económico (casi un doble sueldo); a otros se los designa como "*facilitadores*" sin el ingreso adicional; estos juegos de lenguaje demuestran caos y anarquía pedagógica.

5. Criaturas de la ley 1565, los asesores pedagógicos fueron rechazados por su pésima calidad de formación, que no pudieron absolver inquietudes, intereses y motivaciones de maestras y maestros de base; peor aún de niñas y niños, que transcurrido casi un año no sabían leer y escribir, ante el fracaso del modelo, la respuesta era "*es que el modelo está en proceso de construcción*", como ocurre con el modelo 070; donde ahora, algunos prestan servicios como consultores o facilitadores: allí donde hay dinero, ellos están.

Una anécdota: Un flamante titulado de la universidad que trabajó como consultor en la ley 1565, en el III Seminario Internacional de Educación Especial, en la Comisión de Investigación Educativa, decía que: "*en la anterior reforma me pagaban mínimamente 22.000 dólares americanos, ahora me ofrecen una miseria*" (las consultorías como estudio de casos); su exmaestro, exdecano, hoy jubilado, se quedó muy sorprendido con esta afirmación.

La oposición sistemática de ingresar a evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA, (Program for International Studen Assessment) o Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias TIMSS (Trends in International Mathematics and Sciencs Study), de la Asociación International para la Evaluación Educativa IEA u organismos especializados de UNESCO, es una prueba clara de evitar resultados negativos: Se evita calificar subcero.

Seguimos con la ley 070 donde se habla tanto de "**objetivos**" como de "**competencias**", en consecuencia la evaluación debería de ser de estas proposiciones educativas, pero con el objetivo de diferenciarse de ellas se aditamenta "**objetivos holísticos**"[2], que como señalamos, son plagios del conductismo, neoconductismo, de los trabajos de MacDonald. Delors y Max-Nef; tratando de combinar tanto principios como categorías, mutilando lo esencial de estas propuestas educativas, por lo que surgen las preguntas necesarias: ¿Son objetivos holísticos? ¿Cuáles son sus características? ¿Cómo se evalúan?; además de que la evaluación educativa implica responder las siguientes preguntas: ¿Qué se está evaluando? ¿Cómo se está evaluando? ¿Para qué se está evaluando? En los lineamientos macros de la evaluación se deben responder las siguientes cuestionantes: ¿Existen planes, programas y proyectos de evaluación? ¿Qué tipos o formas de evaluación se planificaron? ¿Qué principios o criterios pedagógicos, axiológicos y ontológicos existe? ¿Cómo se desarrollará el sistema de evaluación a crearse?

Características de la evaluación

Los préstamos o copias semánticas de los teóricos mencionados en los diversos documentos emitidos por el Ministerio de Educación recurren con términos usados por los denostados intelectuales y pedagogos "neoliberales", "occidentales", "eurocéntricos, como es el caso de lo holístico utilizado de manera sistemática por MacDonald, y que se repite en casi todos los acápites, ahora en evaluación, sobre evaluación se dice: "*Es integral y holística, porque asume el desarrollo equilibrado de las dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer, decidir) y la interacción de los componentes que intervienen en los procesos educativos en relación con la Madre Tierra y el Cosmos*"[3]. Dijimos líneas arriba que mutilar los pilares de la educación de Delors tiene consecuencias contradictorias cuando afirma evaluar las dimensiones del ser es una tarea metafísica no abordada hasta hoy; evaluar las dimensiones del ser humano (tarea de la psicología, antropología y sociología), es una labor entramada donde sí interviene la inter, multi y transdisciplinariedad. La alusión a la Madre Tierra y Cosmos constituyen muletillas verbales indigenistas.

El desarrollo humano en espiral destacado por Vigotsky señala claramente los pasos necesarios de una zona a otra; Max-Neff realiza la combinación de las categoría de necesidades y el de la de subsistencia, en este caso solo se menciona y no se indica el procedimiento: "*Es permanente, porque se realiza durante el desarrollo del proceso educativo en una espiral ascendente, al inicio, durante y al final, para dar seguimiento y continuidad en la formación y gestión institucional*"4.

La teoría sistémica enunciado por Ludwing von Berthalanfi denota claramente los tres momentos intervinientes durante el proceso, el párrafo solamente se reduce a lo cualitativo y cuantitativo para luego recurrir a las dimensiones humanas, se dice: "*Es sistémica, porque permite valorar y registrar los aprendizajes, cualitativos y cuantitativos, tomando en cuenta el desarrollo armónico de las dimensiones humanas de manera planificada, coherente y secuencial, evitando la improvisación*"[5].

Finalidades de la evaluación

Los autores de la implementación de la ley 070 se jactan que todo el lenguaje es nuevo, creativo, innovador, pero principalmente en "**construcción**" para justificar vacíos e incoherencias en los préstamos y reproducción semiótica de los modelos conductista, neoconductista, constructivista y neoliberal como veremos a continuación: "*La finalidad de la evaluación, es obtener, interpretar y proporcionar información oportuna y confiable sobre los procesos educativos, que coadyuvan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, el manejo adecuado de los recursos técnico pedagógicos, pertinencia de los contenidos, metodología y otros elementos curriculares; de este modo aporta a la comprensión de los procesos educativos para la toma de decisiones, en el horizonte de una educación para el vivir bien*"[6]. La muletilla verbal reiterativa es el *vivir bien*[7].

Funciones de la evaluación

Nuevamente se repite los postulados conocidos de modelos educativos planteados en el siglo pasado, se reitera obsesivamente *holístico* y *comunitario*:

* "*Verificar el cumplimiento de los objetivos holísticos*.

* *Realizar el seguimiento al desarrollo de las dimensiones del ser humano*.

* *Recoger, sistematizar, interpretar, comunicar e informar sobre el desarrollo del proceso educativo*.

* *Expresa la integración de lo cualitativo y cuantitativo del proceso educativo*.

* *Mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diálogo comunitario*.

* *Reajustar permanentemente el diseño y desarrollo curricular*.

* *Permite la toma de decisiones en las acciones educativas*.

* *Promueve la evaluación como práctica de vida comunitaria*"[8].

Momentos de la evaluación

Momentos de la evaluación, frase introducida por el constructivismo de la reforma española a finales del siglo pasado, se repite sin tener una orientación clara sobre las instancias propuestas por estas reformas allende los mares: "*La evaluación*



se realiza en los siguientes momentos: continuados y procesuales. Esto, aún se procesa la concreción de los momentos propios de la evaluación"[9]. Como se observará la incoherencia de este párrafo, cuando la mayor parte de éstas corrientes coinciden en una evaluación de insumos, procesos y productos.

Respecto a las escalas y criterios de evaluación por área; en la valoración cuantitativa asigna un puntaje entre 01 y 50 y en la valoración cualitativa reprobado; el puntaje 51 y 100 como aprobado. Los criterios de evaluación son Ser 25 puntos, saber 25, Hacer 25 y Decidir 25; aunque posteriormente se instruye que la evaluación cuantitativa tendrá un valor de 60 puntos y la evaluación cualitativa 40 puntos, nuevamente no se explicita los fundamentos pedagógicos, axiológicos y ontológicos.

Técnicas e instrumentos de evaluación

El conductismo hacía hincapié en el **proceso enseñanza aprendizaje**, el constructivismo en el **proceso aprendizaje**, el documento sigue la línea del primer modelo: "*Las técnicas e instrumentos de evaluación, son herramientas pedagógicas que se utilizan para obtener información del desarrollo de saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje*"[10]. En ningún documento emitido por el Ministerio de Educación se explica la diferencia entre saberes y conocimientos.

Los dos párrafos subsiguientes no aportan nada nuevo en el supuesto modelo nuevo, creativo e innovador donde deberían detallarse las "*nuevas técnicas e instrumentos evaluación*", repitiéndose lo conocido.

Disquisiciones teóricas sobre evaluación

Dijimos que la ley 070 carece de un reglamento de evaluación educativa serio; recurre y copia lineamientos teóricos diversos[11]; por lo que es necesario realizar digresiones necesarias.

Cuando se impone la desaparición de reprobación o aplazamiento y se impone "*estudiantes en desarrollo*" surgen varias preguntas: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos? ¿Qué teoría del desarrollo? ¿La teoría del desarrollo psicológico es la base de la evaluación educativa? ¿Esta evaluación responde a la realidad educativa del país? ¿Mejorará la calidad educativa? ¿Es una política educativa acertada? ¿Es una medida populista?

Evaluación holística

El concepto de evaluación holística se refiere a un modelo en particular, representa de manera puntual una de las principales características de los modelos de evaluación cualitativa, tanto si se refiere a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje o a una evaluación institucional. Tanto en McDonald como en Delors, una evaluación toma en cuenta todos los elementos que inciden en ella: los actores, objetivos, procesos, métodos, recursos, contexto y los instrumentos.

Siguiendo el modelo constructivista de evaluación del "Desarrollo Personal y Social", que incluía 20 criterios de evaluación cualitativa (Muy subjetiva); la "evaluación participativa en los procesos educativos", expresado en el esquema de valoración de productos tangibles, intenta combinar este esquema psicosocial (Ausubel y Bruner, principalmente) con la teoría del desarrollo de Delors, la teoría de la complejidad de Morín y lo holístico de MacDonald.

En el intento de diferenciarse en los objetivos conductuales, sostiene la evaluación holística, que es una combinación de los planteamientos de Barry Mc Donald (1971) y Delors. El primero sostiene una evaluación democrática que involucra a todos los actores de la educación, en este modelo al igual que en la evaluación sistémica se toma en consideración los sujetos principales, procesos, resultados y contextos. McDonald considera que la evaluación debería de responder a las necesidades y perspectivas de para detectar resultados no previstos. De Delors se copia los cuatro pilares de la educación:

CONCLUSIONES

1. Se viola la Constitución Política del Estado Plurinacional para no calificar debajo de cero.

2. El Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa, OPCE, es una institución de cuoteo político

3. Existe negativa sistemática de ingresar al PISA, TIMS, UNESCO u otros organismos de evaluación internacional.

4. Se está creando un corpus educativo populista para **vivir mal**.

5. Represión a toda observación critica a este corpus educativo híbrido e insustentable.

6. Los exámenes de ascenso de categoría están sujetos a estas proposiciones incoherentes

7. Se intentará establecer como requisito indispensable y obligatorio licenciatura de PROFOCOM para optar cargos en exámenes de mérito competencia.

BIBLIOGRAFÍA

BEDOYA M., José Iván.
2003, Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. ECOC Ediciones. Bogotá.

BORDIEU, Pierre.
1991, El sentido práctico. Taurus. Madrid.
1999, Meditaciones pascalianas. Anagrama. Barcelona.

CANO García, Elena.
1998, Evaluación de la calidad educativa. La Muralla. Madrid.

COLL, César y otros.
1993, El constructivismo en el aula. Ed. GRAÓ.Madrid.

DELORS, Jaques.
1996, La educación encierra un tesoro. Santillana-UNESCO. Madrid.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, Ministerio de Educación.
2010, Ley de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz.

FOUCAULT, Michel.
1992, Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid.
1997, Vigilar y castigar. Siglo XXI. México.

FREIRE, Paulo.
1997, Política y educación. Siglo XXI. México.

GARCÍA, Rolando.
1997, La epistemología genética y la ciencia contemporánea. Gedisa Editorial. Barcelona.

HOYOS Medina, Carlos Ángel
2001, Epistemología y objeto pedagógico. UNAM-CESU-PVE. México.

MAX-NEF, Manfred.
1989, Desarrollo a escala humana. Versión sintética. Universidad Americana. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
2010, Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Minedu. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
2012, Diseño Curricular Base. Avances y tensiones. Minedu. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
2012-2013, Unidades de Formación. Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio. Minedu. La Paz. 2012-1013.

MORIN, Edgar.
1993, Tierra patria. Nueva visión. Buenos Aires.
1999, La cabeza bien puesta. Nueva visión. Buenos Aires.
2002, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva visión, Buenos Aires.
2003, Educar en la era planetaria. Gedisa. Barcelona.

NEFF, Frederick.
1968, Filosofía y educación, Ed, Troquel S.A., Buenos Aires.

REPÚBLICA DE BOLIVIA, Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional.
2007-2008, Nueva Constitución Política del Estado. Vicepresidencia de la República, Presidencia del Honorable Congreso Nacional Bolivia. REPAC. La Paz.

LIUBLINSKAIA, A.A.
1965, Desarrollo psíquico del niño. Ed, Grijalbo. México.

PÁGINAS WEB

Mora Vargas Ana (2004) La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. En http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=4474021

Escudero Escorza, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. En http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Garza Bizcaya Eduardo (2004) La evaluación educativa. Revista mexicana de investigación educativa. En http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_educativa_delagarza.pdf

Poggi, Margarita (2008) Evaluación educativa. Sobres sentidos y prácticos. En: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_htm.html

Ravela Pedro (2006) Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas. En http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=225&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/38|Evaluación%20y%20Estándares/225|Publicaciones

Rivera Machado M. y Piñero Martín M. (2010) Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes-Universidad Rafael Belloso Chacín. En http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_8/2.2-contextos-paradigmaticos-de-las-concepciones.pdf

Toranzos, Lilia / Elola, Nydia (2000) Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. En http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf

1 Con angurria económica dispuestos a servir a cualquier régimen de turno.

2 Reproducidos en todos los cuadernillos del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM)

3 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. pág. 59.

4 Ibídem.

5 Ibídem.

6 Ibídem. pág. 60.

7 Enunciado por Aristóteles y Shopenhauer.

8 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. pág. 60.

9 Ibídem.

10 Ibídem.

11 Aristóteles, Max-Neef, Delors, Morín y MacDonald.



Crítica a la pedagogía colonial:

Los laberintos de la educación boliviana

*David Ali Condori**

1. Exordio

La educación en el mundo de la vida cotidiana es percibida como una relación entre enseñanza-aprendizaje, en el que intervienen el profesor y los estudiantes. El lugar que permite esa relación es la escuela, donde los niños se van formar o simplemente a adquirir nuevos conocimientos. Aunque, la educación también se imparte en la familia, a través del acervo del conocimiento asimilado en el contexto que circunda a los actores integrantes de la sociedad. Pero, esta socialización de valores y normas de la vida cotidiana, en la intersubjetividad colectiva no es percibido como parte de la formación del niño, sino que esta pretensión se prefiere delegar a los agentes especializados (profesores) formados en las instituciones del Estado.

Por otro lado, se dice que la educación se constituye en una función suprema y primera responsabilidad del Estado[1]. Desde esa perspectiva, el Estado no sólo tiene la obligación de dotar infraestructura a los centros educativos, sino también proveer de docentes inculcadores de enseñanza, quienes se convierten en sujetos reproductores de los planes y programas educativos impuestos desde los gobiernos de turno.

En ese contexto, es menester preguntarse: ¿Cuál fue el rol de la educación boliviana en la formación de los estudiantes?, y, ¿cómo se asume la actual reforma educativa en el marco de la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez? En torno a estas incógnitas reflexionamos en los próximos párrafos.

2. Educación: tras las huellas de la colonialidad

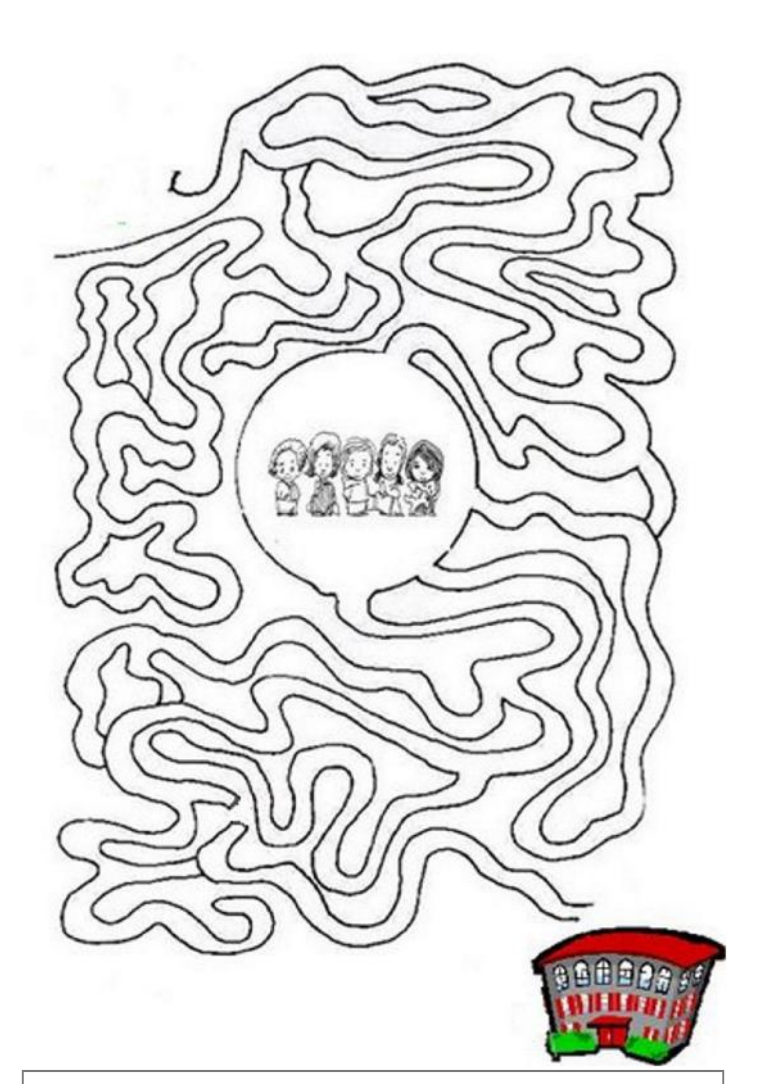
Históricamente, la educación en Bolivia se ha constituido en un espacio de inculcación de los valores de la cultura dominante. Así, por ejemplo, después de la Revolución Nacional del 52, desde los actores políticos-gobernantes, se apostó por el proyecto del mestizaje. En tal sentido, la educación fue un instrumento de domesticación de la subjetividad del niño indio; cuya pretensión fue la negación y el encubrimiento de las identidades de los pueblos y culturas milenarias.

Con razón, Fausto Reinaga en la década de los setenta, sostenía que: "La escuela es una fábrica, como la fábrica de los zapatos o automóviles. En el aula se hacen los hombres. Se educan y se forman bajo un modelo. El cerebro del niño se modela en una horma como un sombrero" (Reinaga, 2001: 318). En esa lógica, los agentes especializados en la inculcación de la cultura legítima, homogeneizadora y castellanizadora, prohibían al educando indígena el practicar sus habitus colectivos. Por eso, el niño tenía que sacar a ocultas su merienda de trigo o de kispiña para comer en el recreo. Se ocultaba "del profesor, para no sentirse reprendido, ya que en el aula éste siempre les ha enseñado a comer las comidas distinguidas y por tanto legitimas" (Patzi, 2006: 33).

De esta forma, la acción pedagógica escolar, desde el horizonte colonial "reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legitima" (Bourdieu y Passeron, 2001: 21).

Por tanto, los estudiantes provenientes del mundo de la vida indígena, llegaron a sentir vergüenza del modo de hablar de sus padres y optaron por la mimetización, simulando reproducir las prácticas de la cultura dominante. Desde ese punto de vista, muchos asimilaron las formas de vestir, bajo la fachada del mestizaje; algunos prefirieron cambiarse de apellido. Entonces, la educación impuesta bajo los cánones coloniales, ha contribuido a la reproducción de la arbitrariedad cultural "que tiene la misión de reproducir... engendrar más duraderamente las prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada" (Bourdieu y Passeron, 2001: 49).

La Reforma Educativa del año 1994[2], no cambió este panorama, sólo introdujo algunos matices en el sistema de la educación boliviana, como la interculturalidad y el bilingüismo. Pero, en los hechos estos postulados de la enseñanza del idioma vernáculo con contenidos de la cultura legítima, se ha convertido como una nueva forma de ejercicio de la violencia simbólica[3] (Patzi, 2006). Ya que, lo bilingüe sólo fue aplicado en la enseñanza de los niños de pertenencia étnica indígena y para la casta dominante la edu-



La educación boliviana parece un laberinto sin salida. Son varias las «reformas» que quisieron volverla adecuada para los fines de excelencia y de servicio social... todas fracasaron. Quizás porque ninguna de ellas enfrentó de manera clara y científica (solamente en enunciados teóricos o a través de disposiciones normativas sin efecto en el proceso real educativo) el problema de la descolonización educativa.

* David Alí Condori es sociólogo aymara y miembro de la Comunidad Académica de Estudios Sociales (CAES).
Email: d.aly42@hotmail.com



cación continuó siendo monolingüe (con preferencia a otros idiomas extranjeros). De esta manera, la educación se mantuvo dividida entre la "educación plebeya y la educación distinguida, para los indios ubicados en áreas rurales y barrios marginales y para los blancos ubicados en las zonas consideradas de alta distinción" (Ibídem: 24).

En consecuencia, se siguió privilegiando las herencias coloniales de la civilización europea, consideradas como superioridad que "obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral" (Dussel, 2000: 29). Entonces, la subjetividad cognitiva del docente educador, sólo se redujo a reproducir la colonialidad del saber en las aulas, tratando de transmitir los planes y programas educativos plagiados de los países del primer mundo. De tal modo, el "bovarysmo pedagógico" cuestionado por Franz Tamayo a principios del siglo XX, en la década de los 90 se mantenía latente en el sistema de educación boliviana.

Sin embargo, a partir del año 2000, desde los movimientos indígenas surge con mucha visibilidad la propuesta de una "pedagogía al revés", "de indianizar al q'ara, un modo de desplazar el mestizaje" (Sanjinés, 2005: 185). Este hecho, no sólo significó el retorno del indio como actor político, sino también como un sujeto que produce conocimiento desde la alteridad. Aquí, se empezó a develar la existencia de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, que durante siglos había sido encubierto por el manto de la colonialidad. Aunque, a los educadores les costó aceptar que los excluidos puedan producir conocimiento, porque ellos fueron inculcados, domesticados, bajo los cánones del sistema educativo monocultural.

Y cuando, Evo Morales asumió la presidencia de Bolivia en enero de 2006, las estructuras coloniales parecían tambalear. En tal sentido, la descolonización emergió como uno de los componentes fundamentales de la agenda gubernamental, que trataba de expresar "… la voluntad de los pueblos indígenas de corregir la anomalía que representa el dominio de la casta colonial en el cuerpo social y político de la nación" (Mamani, 2007: 335).

En esa perspectiva, la educación no podía quedar al margen de ese entusiasmo descolonizador, por lo que rápidamente desde el Ministerio de Educación, se promovió la reforma educativa, basada en el nuevo modelo educativo comunitario y productivo, establecido en los principios y bases de equidad, igualdad intraculturalidad, interculturalidad y descolonización; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas para la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien; dichos aspectos se reflejan en la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez".

Aparentemente, esta propuesta surge como una pedagogía antípoda al sistema educativo imperante, pues rescata los principales postulados de la escuela del ayllu de Warisata, sintetizada en el principio de "aprender haciendo". Elizardo Pérez creía que la escuela de Warisata debía ser productiva para que "… se autoabastezca con la producción agrícola y con los trabajos realizados en los talleres" (Cori, 2012: 17). En ese sentido se decía "que no queremos doctores, filósofos y curas tan explotadores los unos como los otros, nuestra misión era formar hombres aptos, hombres íntegros, capaces de sacar de la postergación a este pueblo" (Pérez, 1962: 86). La formación de esos hombres íntegros y capaces, consistía en que la educación sea productiva; es decir "… que su actividad principal no era la del aula sino las tareas de jardinería, cultivos, construcciones, elaboración de ladrillos, etc." (Patzi, 2006: 64).

En la actualidad, desde el gobierno del MAS, se intenta recobrar estos principios de la productividad en la educación, pero sin generar condiciones para su implementación. Por esta razón, la idea de incrementar a ocho las horas académicas en la educación escolarizada, sólo queda como buenos deseos de los actores del mundo de la vida política.

Por otro lado, el tema de la descolonización se constituye como otro de los principales postulados de la Ley Nº 70. Sin embargo, no encuentra ningún horizonte para su aplicación. Es más, en el Ministerio de Educación no se tiene una idea clara, de qué es la descolonización. En vez, de "construir otro horizonte desde el cual sea posible reconocer no sólo otros modos de ser y de estar en el mundo, sino fundamentalmente de conocer de otro modo, el mismo universo en el cual habitamos todos" (Bautista, 2013: 17), sólo vagan hablando del neo-indigenismo pachamámico. Tampoco cabe en la intersubjetividad colectiva de los docentes las nociones que implica la descolonización, por lo que en ese gremio surge un rechazo miope a la aplicación de la nueva malla curricular.

En ese contexto, las herencias coloniales siguen cabalgando a la educación, reproduciendo la violencia simbólica a través de la inculcación de la cultura legítima, aunque ahora remozada con discurso de intraculturalidad y pachamamismo. Por tanto, una educación comunitaria y productiva, capaz de descolonizar para alcanzar el Vivir Bien en el Estado Plurinacional de Bolivia, es una utopía.

3. Consideraciones finales

En el epilogo de nuestra reflexión, podemos sostener que la escuela sigue siendo en el período que vivimos un espacio de inculcación de los valores de la cultura dominante. Esto le permite la reproducción de la violencia simbólica en la formación del educando, ya que lcontinúa vigente la acción pedagógica que bajo los cánones del colonialismo persigue transformar la subjetividad del niño indígena, negando y encubriendo la posibilidad de producir conocimiento desde la alteridad.

Si bien, la actual reforma educativa impulsada desde el gobierno del MAS pretende en su texto cambiar las viejas estructuras del sistema educativo boliviano, es necesario recalcar que en su intento de aplicación perdió el norte y sólo quedó en los mecanismos del remozamiento de la colonialidad del saber. Porque, no basta hablar de la descolonización e izar la wiphala en las unidades educativas, cuando la educación sigue dividida entre lo rural y urbano.

En consecuencia, la nueva pedagogía, debe apostar a la transculturalidad, generando conocimiento desde la alteridad, lo cual no significa embobarse en el pachamamismo, sino generar nuevos paradigmas del pensamiento a partir de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. De tal modo, el estudiante no tendrá por qué perennizarse en la admiración del *ego cogito* europeo.

Bibliografía:

BAUTISTA, José (2013). Hacia una crítica-ética de la racionalidad moderna. La Paz: Rincón ediciones.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (2001). La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Madrid: Editorial Popular.

CORI, Felipe (2012). La educación en el Proceso de Cambio. Una construcción con bases y fundamentos demagógicos. El Alto: Pelagato.

DUSSEL, Enrique (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En: LANDER, Edgardo (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, pp. 24-33.

MAMANI, Carlos (2007). "El camino y la descolonización". En: SAAVEDRA, José (Comp.). Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz: PIEB, pp. 335-344.

PATZI, Félix (2006). Etnofagia Estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia). La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.

PÉREZ, Elizardo (1962). Warisata, la escuela de Ayllu. La Paz: Hisbol.

REINAGA, Fausto (2001). La Revolución India. La Paz.

SANJINÉS, Javier (2005). El espejismo del mestizaje. La Paz: PIEB.

Notas:

1 Véase, por ejemplo, el Artículo 77 de la Constitución Política del Estado y el Articulo 1, numeral 2, de la Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" Nº 070.

2 Nos referimos a la Ley Nº 1565 de la Reforma Educativa, promulgada en julio de 1994 durante la Presidencia del Gonzalo Sánchez de Lozada.

3 Bourdieu y Passeron, sostienen que la violencia simbólica es "todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legitimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (Bourdieu y Passeron, 2001: 18). Por tanto, en el presente documento, el concepto de violencia simbólica, se entiende como un sistema cultural que se impone con el consentimiento de los propios dominado. De tal modo, la cultura arbitraria es vista y aceptada como legítima y triunfadora.

Estimados amigos lectores:

Frecuentemente llegan a Pukara colaboraciones que exceden el tamaño adecuado para su publicación en el periódico, pero que revelan cierto interés, ya sea por la novedad del tema desarrollado o por el enfoque calificado de determinado asunto. Por ello, a partir de este número —pero no de manera sistemática y periódica—, publicaremos una serie de anexos sobre diversos temas. Como es norma respecto a las colaboraciones publicadas en Pukara, los editores no comparten necesariamente el enfoque de los autores ni se hacen responsables de los puntos de vista desarrollados. Este mes publicamos el ensayo **¿Por qué Bolivia jamás llegará a ser una Nación Industrializada?** de Rosendo Machaca, que pueden descargarlo ingresando al siguiente enlace:
http://www.periodicopukara.com/archivos/porque-bolivia.pdf

Polémica:

La *Reconstitución del Collasuyu* como negación de la historia

Carlos Macusaya Cruz


La «Reconstitución del Collasuyu» es un tema que generalmente acompaña las demostraciones más emotivas de los militantes indianistas. Sin embargo, al ser fundamentalmente sentimiento, en poco ayuda al avance político real de la causa indígena. Foto: http://www.qollasuyu.indymedia.org/es/2003/06/158.shtml

Por mucho tiempo se nos ha tildado de "pueblos sin historia", incluso se llegó a creer que la historia en estas tierras comenzó con la colonización y que lo anterior era "prehistoria". Ante este problema, muchos "indios" reaccionaron y combatieron el engaño que entraña la historia oficial de los "q'aras", pero con una especie de autoengaño, en el que el Tawantinsuyu era presentado como un "reino de bondad" y la colonia, dominación única e invariable. Así, hemos pasado de rechazar nuestro pasado a idealizarlo, pero esto no nos permite conocer nuestra historia. No es suficiente criticar la historia oficial, sino también ser críticos con eso que llamamos *nuestra historia*.

Hoy en el mundo, muchos pueblos han sistematizado registros sobre su pasado, por lo que no se les puede meter el dedo a la boca inventándoles cuentos, como se hace con los "indígenas". Podemos saber de las distintas dinastías que dominaron en China porque se tienen registros sobre ellas, pero es poco lo que quedó como registro histórico de los pueblos andinos antes de la colonización. Esto no quiere decir que la preocupación por registrar ciertos hechos, por formar una historia, haya estado ausente en las sociedades precoloniales. Sobre el tema de la historia antes de la colonización y durante los primeros años de la colonia, un cronista español, Sarmiento de Gamboa, nos da una llamativa pista:

"...había, y aún hay, particulares historiadores de estas naciones, que era oficio que se heredaba de padre a hijo. Allegase a esto la grandísima diligencia de Pachacuti Inga, el cual hizo llamamiento general de todos los viejos historiadores de todas las provincias, que él sujetó, y aún de otros muchos más de estos reinos y túvulos en la ciudad de Cuzco mucho tiempo examinándoles sobre las antigüedades, orígenes y cosas notables del estos reinos. Y después que tuvo bien averiguado todo lo más notable de sus antiguedades y de sus historias, hízolo todo pintar por su orden en tablones grandes, y dispuso en las casas del Sol una gran sala, a donde tales tablas guarnecidas de oro estuviesen como en nuestras librerías y consituyo doctores que supiesen entenderlas y delcararlas. Y no podían entrar donde estas tablas estaban sino el Inga o los historiadores sin expresa licencia del Inga"[1].

En lo que nos dice Sarmiento de Gamboa resaltan tres cosas: 1) había un interés por registrar información sobre "antigüedades, orígenes y cosas notables del estos reinos", 2) el registro se hizo en tablones, y 3) quienes podían leer esos registros eran un grupo que tenía acceso privilegiado a esos tablones por "expresa licencia del Inga". En el incario se registró un tipo de historia y esta era accesible sólo a un grupo, no a todos los habitantes del Tawantinsuyu. Lamentablemente hoy no podemos descifrar ni acceder a la información que contenían esas tablas, pues al estar "guarnecidas de oro" fueron parte del botín que se llevaron a Europa. Sin embargo, muchos investigadores se han dedicado a esclarecer varios aspectos de las sociedades precolombinas; sus trabajos nos pueden brindar material útil para reflexionar sobre nuestro pasado, pues encontraremos en esos trabajos aspectos que desmienten la idea de un mundo indígena "sin mal".

Nathan Wachtel nos dice que en el Tawantinsuyu las jerarquías sociales se manifestaban en la división territorial-administrativa del incario, así *Collana* (grupo de jefes) estaba relacionado con el Chinchasuyu; *Payan* (grupo mixto constituido por los servidores de los incas) estaba relacionado al Antisuyu); *Cayao* (población vencida) estaba relacionado al Collasuyu y, por último, el Contisuyu se relacionaba a una combinación entre *payan* y *cayao*[2]. Nótese que el Collasuyu estuvo relacionado a una categoría de población vencida, no era un Estado aymara. Además, varios grupos étnicos del Collasuyu participaron en la expansión Inca. El historiador Roberto Choque, apoyándose en Waldemar Espinoza, dice: "durante la última etapa de la expansión incaica, los charka, karakara, chuy y chicha participaban en la conquista de chachapoyas, cayampis, cañaris, quitos, quillacincas, guayaquiles y popayanis"[3]. Las jerarquías y diferencias entre grupos también se expresaron en los entierros. Jorge Arellano López y Eduardo E. Berberaián, en su pequeño trabajo *Mallku: El señorío post-tiwanaku del altiplano sur de Bolivia*, hacen notar, entre otras cosas, que algunos muertos eran enterrados de manera simple y otros colocados en chullpares junto a varios objetos y "acompañantes"[4]; lo que evidencia que no todos, incluso después de la muerte, eran tra-



tados como "hermanos".

La Conquista Española fue posible sólo a partir de que en el incario habían contradicciones sociales, las cuales fueron bien aprovechadas por los invasores. No fueron los españoles lo que derrotaron a los ejércitos incas; los incas fueron derrotados por otros grupos étnicos aliados a los españoles[5]. Pero así como es importante considerar las contradicciones sociales en estas tierras antes de la Colonia, es igualmente importante ver los matices que se daban en el proceso de dominación colonial, pues muchas veces pensamos en la colonización como un proceso de dominación ejercido sobre los "indios" que funcionaba de manera única y homogénea, de principio a fin.

Uno aspecto que nos muestra los diferentes modos en que la Colonia funcionaba, es el de la tributación. Sinclair Thompson apunta tres tipos de tributos que corresponden a tres formas en las que los indios eran diferenciados: "los *originarios*, que eran nativos de la comunidad y poseían tierras por herencia; los *agregados*, que tenían tierras pero cuyos vínculos con la comunidad eran más flexibles; y los *forasteros*, que era gente recién asentada en la comunidad y venida de otras partes"[6].

Los indios originarios, a diferencia de los indios agregados y forasteros, estaban obligados a pagar mayores tributos y a trabajar en la mit'a, lo que ocasionó que muchos escapacen de sus comunidades, disminuyendo así el volumen de los tributos, por la disminución de la población "originaria". Este fenómeno afectó a varias comunidades. Como ejemplo se puede mencionar que "*en la Provincia Pakaxa, el número de tributarios originarios en 1701 estaba muy por debajo del número de forasteros*"[7]. La propia diferencia en obligaciones tributarias entre indios originarios, agregados y forasteros implicaba modos distintos de resistir o escapar a tales obligaciones, pero en determinados momentos, los distintos tipos de resistencia y confrontación podían coincidir y articularse, como en 1781.

La colonia imponía fronteras sociales muy fuertes entre los distintos grupos, pero que podían romperse hasta ciertos límites. Había resquicios para cierta movilidad social en la que los indios podían desarrollar su vida más allá de las reducciones. En un documento fechado el 27 de agosto de 1778, el contador mayor del Tribunal de Cuentas de Lima dice: "Aquí, dentro del recinto de las murallas hay más de 2.500 indios ocupados en los oficios de sastres, zapateros, botoneros, sireros, borderos, carpinteros y albañiles"[8].

En la colonia, a diferencia del periodo republicano, los indios podían elegir alcaldes y corregidores y estos tenían atribuciones delimitadas. En la Ley de la Recopilación de 1680 se puntualiza:

> "Tendrán jurisdicción los indios alcaldes solamente para requerir, prender y traer a los delincuentes a la cárcel del pueblo de españoles de aquel distrito; pero podrán castigar con un día de prisión, y seis u ocho azotes al indio, que faltare a la misa el día de la fiesta o se embriagare o hiciere otra bita semejante, y si fuere embriaguez de muchos se ha de castigar con más rigor"[9].

La fundación del Estado boliviano, en gran medida se asentó sobre las estructuras coloniales. Es indicativo que quienes defendían la corona española, fueron quienes fundaron Bolivia, lo que implica que no hubo drásticos cambios en la composición de las clases sociales y por lo mismo en la estructura de la propiedad de la tierra hasta la "Revolución Nacional". El fracaso del proyecto Estatal del 52, fue el terreno en el que emergieron planteamientos que apuntaban a ese fracaso reivindicando el pasado incaico. Y así empezó el cuestionamiento al engaño de la historia oficial, a partir de un autoengaño. Se contrapuso al Estado boliviano el Estado inca y con el tiempo se fue especificando tal contraposición entre Bolivia y el Collasuyu, en el entendido de que el primero era de los "q'aras" y el segundo de los "indios" (y en específico de los aymaras). Pero el Collasuyu no fue un Estado aymara, fue un tipo de división político administrativa de la dominación inca que se impuso sobre los "señoríos collas" en tanto "población vencida".

La colonización destruyó el Estado inca, pero ni el Estado inca ni la colonización significaron el fin de varios pueblos andinos. Por lo tanto, creer —más que pensar— en la "reconstitución del Collasuyu" es negar el presente sin entender el pasado. En buena medida, la lucha que emprendió Tupaj Katari es más significativa que el pasado de la dominación Inca y el Collasuyu, pues en 1781, los grupos étnicos que compartían la lengua que hoy se conoce como aymara, actuaron, en su mayoría, de manera conjunta. El movimiento que lideró Katari logró articular a grupos que antes, durante y después de la dominación inca estaban entrampados en "luchas intestinas". Puede decirse que 1781 es el tiempo en el que se articuló un movimiento que prefiguraba lo que se conoce ahora como nación aymara, lo que no sucedió en el periodo de la dominación inca.

Que antes de la colonización haya habido dominación no quiere decir que la colonización española haya sido lo mismo que, por ejemplo, la dominación Inca sobre los "señoríos aymaras". De hecho, la forma en que funcionó la mit'a durante el incario y la forma en que funcionó en la colonia dan cuenta de la diferencia entre esos dos procesos de dominación. No fueron lo mismo la dominación inca y la dominación española; el estudiar sus diferencias nos ayudaría a comprender mejor lo que consideramos nuestra historia.

La idea de "reconstitución" de un pasado del que se sabe poco apunta más a lo sentimental y no permite ver las dinámicas actuales en las que se encuentran los "indios". Es un síntoma de la impotencia ante los retos del presente. Hoy los aymaras se han posicionado y han posicionado sus expresiones culturales en Santa Cruz, Pando Beni y Tarija, espacios que en su mayoría no eran parte de la dominación inca, sin mencionar los fuertes vínculos económico-culturales actuales entre aymaras de Puno y El Alto, entre otros. La idea de "reconstitución" nos aleja de los problemas contemporáneos, de las vicisitudes de los aymaras en el siglo XXI, problemas que no "atormentan" a nuestros ancestros.

En el mundo, los pueblos que sufrieron procesos de dominación no están preocupados por "reconstituir" algún pasado "ancestral". Los griegos no están ocupados en "reconstituir" la dominación helena, ni en la India se preocupan por "reconstituir" el imperio mogol, Irán no se entretiene en "reconstituir" su pasado persa[10]. En nuestro caso, lo poco que sabemos sobre el periodo precolonial y colonial es el terreno en que funciona la esterilizante idea de "reconstitución". Es urgente articular a la crítica que se descarga sobre la historia oficial, una crítica sobre "nuestra historia" y tratar de englobar ambas, dando lugar a una crítica que sea a la vez autocrítica. No les echemos el bulto de nuestras impotencias a nuestros ancestros, ellos no nos darán las respuestas que nosotros debemos forjar. Estudiemos el pasado no para reconstituir, sino para constituir. No se puede reconstituir lo que nunca existió. Debemos constituir un proyecto a partir de lo que somos, en tanto actualidad y no a partir de lo que nunca fuimos.

1 Citado por Carlos Mamani Condori en: *Los aymaras frente a la historia: dos ensayos metodológicos*. Aruwiyiri Chukiyawu, 1992, pp. 7.

2 Nathan Wachtel, "Las estructuras del Estado Inca". *El Estado desde el horizonte histórico de nuestra América*. Coeditado por la Vicepresidencia del Estado Plurina-cional de Bolivia y la Universidad Nacional Autónoma de México- Postgrado en Estudios Latinoamericanos. pp. 46 y 47.

3 Roberto Choque Canqui, "Los aymaras y la cuestión nacional". *El Estado desde el horizonte histórico de nuestra América*. pp.122.

4 Véase: http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/10%281-2%29/51.pdf

5 El año 2004 en Puruchuco-Perú se descubrieron "restos óseos (que) ayudaron a desmentir las absurdas crónicas españolas sobre el proceso de conquista del Imperio Incaico". Véase: http://www.forosla.com/la-verdad-sobre-la-conquista/

6 Sinclair Thompson, "Un esbozo de una historia del poder y de las transformaciones políticas en el altiplano aymara". *El Estado desde el horizonte histórico de nuestra América*. pp. 116.

7 Roberto Choque Canqui, óp. cit. pp. 127. En la página 129 del mismo trabajo el autor agrega: "La ausencia de originarios significaba el abandono de tierras de comunidad, lo cual a veces con la composición ocasionaba la enajenación de una o varias partes de la comunidad a favor de personas de origen español o criollo y de esta manera el territorio comunal se reducía".

8 Citado por Boleslao Lewin en "Los mitos bajo el régimen colonial". *El Estado desde el horizonte histórico de nuestra América*. pp. 87.

9 Citado por Boleslao Lewin, óp. cit. pp. 68.

10 "El Irán contemporáneo, al que se suele considerar la principal encarnación política de un islamismo tradicionalista, presuntamente aferrado al pasado, posee un régimen político profundamente innovador, sin precedente alguno en el mundo islámico. Antes de la Revolución iraní, jamás había existido una "Revolución Islámica" como la que impera en ese país. Se trata por lo demás de un régimen político que no tiene ningún inconveniente en apropiarse selectivamente de ciertos principios del Derecho Internacional de origen occidental como, por ejemplo, el principio de soberanía estatal y su corolario, el principio de no intervención en los asuntos internos de otros Estados, contraponiéndolos a aquellos otros principios del Derecho Internacional, también de origen occidental, que no son de su agrado como, por ejemplo, el Derecho Internacional Humanitario. No esta demás añadir que los "antiguos iraníes" —es decir los persas— tampoco tuvieron reparos en abandonar su propia religión sustentada en el culto a Zoroastro, para abrazar el Islam, que hasta su 'importación' por los árabes en el siglo VII constituía una fe ubicada fuera de sus tradiciones culturales". José Luis Castilla Vallejo, *El multiculturalismo y las trampas de la cultura*, 2001, pp. 91.

Viene de la página 8

kunchikchu runasimipi qillqas-qa rakita? Manam riki! Kastilla-simiman tikrasqallatam liyiy-kunchik. Runasimipi liyiykuyta qallariptinchikqa qillakuyllam atiparuwanchik, qallunchkipas lliwmi wata-rikurqun hinaptinmi maskaykunchik kastillasi-michaman tikrasqata. Runasi-minchikqa chayna ñawinchay-tapas qillqaytapas yachaka-ruptinchikmi mana chaninchas-qañachu; wañusqa simihinañam. Kunanqa tapu-nakusunchik: haykapi-kamataq kaynalla kanqa?

Kimsa

Ñawpaqmantaraq ima hay-kanchikpas kawsaq chinkachiy-qa, qulluchiyqa, wañuyllanchikmi, yuyayninchikkuna mana takya-chiymi. Sichus ñuqanchikpuni mana imallatapas ruwa-ptinchikqa Siñores Gobirnuchu ruwanqaku? Manam! Paykuna-qa, manam imatapas ruwan-qakuchu! Liychankunapas papilpi qillqasqallam. Paykunaqa aswan-mi ñawpa yachaynin-chikkunata, imaymana tiyakuyninchikku-natapas "atrasum" nispanku chinkananta munachkanku. Wawqipaniy, chayna kananta-chu munanki?

Tawa

Ñuqallay runasimipi qillqaspaqa manañam kunanmanta kastilla-simiman tikrasaqñachu: "Icha kayta qawaykuspanku runasi-mipi qillqaq wawqipani-llaykunaqa ñuqahina ruwa-llanman" nispa. "Hamutasqayqa, imallamantapas runasimipi qillqasqayqa ichiriykuchunyá tawnachanta wikutiykuspa, tampi-tampillapas, wichiykustin hataristinpas", nispaypas.

Pichqa

"Kastillasimipiqa ama qill-qayñachu", niykichuqaya. Allin-punin kay simipi qillqaypas, llapa ima yachapakuypas; kastilla-simipi qillqayta munaspaqa qillqaypuni. Allin kanchirisqa punchawpi ñawsahina puriymi "ama qillqaychu kastillasimipi" nispa mañakuyqa.

Suqta

Kastillasimillapi rimaq wawqiy, qamtañataqmi niyki: asuyka-mullawayku. Ancha yachay-llaykiwan ñawpa runakunamanta yachayniykuwan huk yachayllata qispichisun. Tawantinsuyu ruwaqkuna ima hayka saqi-wasqanchiktaqa chaninchankim: mikuyninkuta, wikuña millwan-kunawan awayninkuta, pukara-kuna, wasikuna, ñankuna ruwasqankutapas. Chanin-chankim ñawpa tusuykunata. Qawachina wasikunapi quri qullqinkuta tariykuspaqa, kusisqa sunquchallaykiwanmi ñawillayki huntata qawaykunki. Wawqichallay: chaninchaykuyá kunanqa simintapas. Imaynam yachapakunki inlis-simita, fransiyasimita, ima, chaynallayá hukniq llaqtaykipa simintapas yachapakuy.

Qanchis

Runamasillay, ninkipaschá qamqa: "Sichus 'Edición bilingüe' liwrukunapi runasimipi qillqas-qataqa mana ñawinchanchikchu hinaptinqa, imaynas ñawin-chachwan runasimillapi qillqasqa liwrukunata? Pikunas ñawin-chawachwanchik?" Ñuqan-chikpunim atistin mana atis-tinpas qallarichwanchik qillqan-chikkuna ñawinchaytaqa. Hiku-taykuchkaptillanchikmi qallun-chikpas sumaqchallata paska-rikunqa, qunqasqa simikunapas yuyayninchikman chayamunqa (Nunanchikpaq/animunchikpaq musuqmanta kawsariymi kan-qa). Sasachu kay? Arí, sasam. Tiyakuyninchikpiqa imataq mana ñakarispa allinpaq ruwakuy?

Musuq ñawinchaqkunataqmi allimanta lluqsimunqaku ima qillqasqanchikpas allin ruwasqa kaptinqa. Runasiminchikqa allinpunitaqmi ima yachapakuy-kunamantapas qillqanapaq. Tiqsimuyuq pachapiqa kanmi runasimi yachapakuqkunapas, aswan hatun yachaywa-sikunapipas siminchiktaqa yachachichkankum. Wawan-chikkunatapas yachachisunyá siminchik rimaytaqa. Kay qipa nisqaypim aswan iñina. Wawqi-paninchikkunawan maypipas tupanakuspaqa siminchikpi rimaykusun, hatuskunapi ayllumasinchikkunawanpas. Wasinchikpipas rimaykunam qichasikichakunapa qayllanpi. Runasimi rimayqa manam riki pinqakuypaqchu. Runasimi rimayqa runakayninchik riqsi-kuymi. Wiñaypaq llipipipiynin-chikmi.

Pusaq

Kuraq wawqinchik Argue-daspas ñawpaq kwintunkuna utaq Yawar fiesta hatun willakuynin qillqananpaqqa llunpaytam ñakarillarqa qillqas-qankunapi simillanchik rimaq wawqinchikkuna rikurinankupaq. Chaymantaqa pay nirqa: "Pero los dos mundos en que están divididos estos países des-cendientes del Tahuantinsuyo se fusionarán o separarán defini-tivamente algún día: el quechua y el castellano. Entretanto, la vía crucis heroica y bella del artista bilingüe subsistirá. Con relación a este grave problema de nuestro destino, he fundamen-tado en un ensayo mi voto por el castellano"[9].

Arguedasninchikqa ñan-ninchiktam kicharqa, ñuqan-chikqa ñan kichasqantapunim puriykuchkanchik modernidad, globalización pachapiña. Ima-kunapas manataqmi kasqa-llanpichu tiyan. Kuyurichkanmi. Chaymi huk umalla, huk similla, huk sunqulla yuyayninchikta allinpaq kuyurichisun. Kunan-mantapacha aswan allinmi kanqa mamanchikpa ñuñunwan hapis-qanchik simillapi qillqaypas.

Chayna kaptillanmi siminchikqa wiñaypaq llanllarinqa, mana-chaypaqa paywan kuskallam chinkarisunchik.

Tukunapaq

"Runasimipi qillqaspaykiqa ama kastillasimiman tikrayñachu" niwaqniyqa pitaq? Nispachá tapukuchkanki:

Wawqi-panillay, runamasiykim kani. Aylluyta saqispa huk llaqtakunapi ancha ñakariywan musuqmanta qamhina sapi-chakuq, chiri wayrakunatapas qamhina millpuq. Pachama-manchikpas apunchikkunapas mana qunqaq, kuka maman-chikpipas iñiqraq. Kiwnanch-iktapas sarallanchiktapas papanchiktapas rimapayaykuspa kusisqalla mikuq. Ayllun-chikkunapa sumaq takinkunapas takikuqraq, runasiminchiktapas simin hunta rimaqraq.

Qayakuyllaytaqa ichayá sunqullayki chaskiykullanman. Chayna kaptinqa

Yuyarisun:

Kanqam punchaw, ancha raymina punchaw,

chaypaqmi yuyayninchikta huñurispa qispichina

chayna kananta munaspanchikqa.

Rimaq suyupa uray ayllunkunapi qillqasqa, quya raymi killa qallariypi, 2012niyuq watapi.

pablolandeo@hotmail.com

1 César Itier (huk wawqin-chikkunawan), Qosqo qhe-chwasimipi akllasqa rimaykuna / Antología quechua del Cusco. Centro Guamán Poma de Ayalawan Muncipalidad del Cusco. Inti raymi killapi. Lima, 2012.

2 Riqsichiy karqa: Feria Internacional del Libro, nisqanchikpi. Lima, 2012.

3 Aymara huknin siminchipas chaynallam qillqaman yaykurqa.

4 Runasimipi kastillasimipi ñawpaq diksiyunario utaq lexicón nis-qanchikqa paqarimurqa Españapim Lexicón, o Vocabulario de la lengua general del Perú sutiyuq, 1560yuqpi (Fray Domingo de Santo Thomás, 2006). Huk kaqnin diksiyunaryu utaq vocabulario Lima suyupi paqariqñataqmi Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada Lengua Qquichwa o del Inca,1608niyuqpi (Diego González Holguín, 1989).

5 América del Surpiqa Doctrina Christiana y catecismo para la instrucción de los indios… wanmi qallarin liwrukuna paqariychiyqa, Lima suyupi, Antonio Ricardo liwrukuna ruwaqwan, 1584yuq watapi, kastillasimipi, runasimipi aymarasimipipas qillqasqata. (Ediciones Petroperú, 1984).

6 Tiyatrupiqa El robo de Proserpina y sueño de Endimiónmi ñawpaqta paqarimurqa runsimillapi, 1650 chaychaypi, Juan de Espinosa Medranopa qillqasqan. César Itierñataqmi kutimanta paqa-richimun, kastillasimiman tik-raykuspa, liwrumanta hamu-taykuspa (Juan de Espinosa Medrano, 2010).

7 Qawaykunataq "La proclama de 1822. Nación, criollos e indios en el discurso de la literatura del siglo XIX" (Espino, 2002:51-59).

8 Runasimillapi qillqasqa liwru-kunaqa kantaqmi pisichallapas. Kaykunam poyesiyapi: Andrés Alencastre (Kilku Warak'a sutichasqa) waqinchikpa Taki Parwa liwrun kanmi, Yawar Parawan Taki Ruru liwrunpas (Alencastre, 1964). Huk wan-kawillkamasiy harawikuqpa Musuq Punchaw Harawi (Godoy Yauri Taipe, 2008) liwrunta. Chaymanta paqarimunmi Yaku-Unupa Yuyay-nin / La memoria del agua (Ugo Carrillo Cavero, 2009); Puyupa-wayrapa-ninapawan musqukusqanmanta (2010) liwruntapas.

9 Qawaykuna: José María, Arguedas, "La novela y el problema de la expresión literaria en el Perú". Mar del Sur riwistapi, año II, vol. III, Nº 9. Lima, 1950:66-72.



